



Maria Alexandra
Lourenço Afonso

**Análise de itens sintáticos em
provas de avaliação da
linguagem - Relevância para
identificação de Perturbação
Específica do Desenvolvimento
da Linguagem**

Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento e
Perturbações da Linguagem na Criança

Fevereiro de 2011

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à
obtenção do grau de Mestre em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem
na Criança – Área de Especialização em Terapia da Fala e Perturbações da
Linguagem, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor João Costa

Apoio financeiro do projecto Dependências Sintácticas dos 3 aos 10
[PTDC/CLE-LIN/099802/2008]

DECLARAÇÕES

Declaro que esta Dissertação é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato,

Setúbal, de de

Declaro que esta Dissertação se encontra em condições de ser apreciada(o) pelo júri a designar.

O(A) orientador(a),

Setúbal, de de

*Ao Simão, que me tem acompanhado
ao longo de toda a viagem*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer às pessoas que, de forma directa ou indirecta, ajudaram que a construção desta Tese fosse possível, em especial:

Ao Professor Doutor João Costa, pela excelente orientação, sempre clara, precisa e objectiva, pela sua total disponibilidade e por sempre me ter transmitido calma e segurança, mesmo em momentos mais difíceis ao longo deste trabalho. Os seus ensinamentos permitiram-me, desde o primeiro seminário do Mestrado, descobrir o interesse pela área da sintaxe e aquisição da linguagem. Também o facto de me ter permitido integrar a Equipa do CLUNL traz-me maior motivação para aprofundar (e contribuir para) o conhecimento na área linguística, além de um imenso orgulho por ter a oportunidade única de aprender com as magníficas pessoas que a constituem, pelas quais nutro um imenso respeito e consideração.

Ao João, por todo o apoio, carinho e compreensão em períodos de angústias e crises existenciais. Obrigada por partilhares comigo a palavra mais importante da Língua Portuguesa.

Ao meu irmão, Zé Gonçalo, que mesmo em alturas mais críticas, a sua genialidade e sentido de humor nunca deixam de estar presentes. Obrigada pela Amizade.

Aos meus pais, Maria José e Mateus, pelo apoio ao longo de todos estes anos, por partilharem as minhas alegrias e preocupações e pelas palavras que sempre encontram para me motivar a continuar. Obrigada pelo Apoio.

RESUMO

ANÁLISE DE ITENS SINTÁCTICOS EM PROVAS DE AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM - RELEVÂNCIA PARA A IDENTIFICAÇÃO DA PERTURBAÇÃO ESPECÍFICA DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

MARIA ALEXANDRA LOURENÇO AFONSO

A PEDL sintáctica é caracterizada por défices ao nível da compreensão e produção na área da morfossintaxe. Estes relacionam-se com flexão de constituintes morfossintácticos e movimento de estruturas sintácticas. Não existe consenso quanto aos marcadores clínicos identificativos de PEDL sintáctica relacionados com a flexão. Quanto ao movimento, existem dados robustos que permitem afirmar que existem um défice na compreensão e produção de estruturas passivas reversíveis e relativas e interrogativas, sobretudo de objecto. Estes défices têm sido corroborados pelos estudos existentes para o PE. Todavia, as tarefas morfossintácticas existentes em três testes de avaliação da linguagem, elaborados para o PE, não incluem de forma significativa este tipo de estruturas, pelo que não podem ser consideradas relevantes na identificação de indivíduos com PEDL sintáctica.

PALAVRAS-CHAVE: perturbação específica do desenvolvimento da linguagem, marcadores clínicos, tarefas morfossintácticas, testes de linguagem.

ABSTRACT

ANALYSIS OF SYNTACTIC ITEMS IN LANGUAGE ASSESSMENT TESTS - IMPORTANCE FOR THE IDENTIFICATION OF SPECIFIC LANGUAGE IMPAIRMENT

MARIA ALEXANDRA LOURENÇO AFONSO

Syntactic SLI is characterized by deficits in the comprehension and production in the area of morpho-syntax. These are related to inflection of morpho-syntactic constituents and syntactic movement. There is no agreement in what concerns the relevance of inflection as a clinical markers for Syntactic SLI. As for the syntactic movement, there are robust data which show that there is a deficit in production and comprehension of reversible passive structures and relative and interrogative clauses, especially object type. These deficits have been corroborated by studies available in EP. However, the morpho-syntactic tasks included in three language tests for PE do not have a significant number of these syntactic structures, and therefore cannot be considered relevant to the identification of individuals with Syntactic SLI.

KEYWORDS: Specific Language Impairment, clinical markers, morpho-syntactic tasks, language assessment tests.

ÍNDICE

Introdução.....	1
Capítulo I: Enquadramento Teórico.....	2
I. 1. Aquisição da Linguagem	2
I. 2. Desenvolvimento Sintático	5
I. 2. 1. Movimento-A e Movimento-A'	7
I. 2. 2. Movimento NP.....	9
I. 2. 2. 1. Frases Passivas.....	9
I. 2. 2. 2. Aquisição das Frases Passivas.....	15
I. 2. 3. Movimento Q	18
I. 2. 3. 1. Frases Interrogativas	18
I. 2. 3. 2. Aquisição das Frases Interrogativas	24
I. 2. 3. 3. Frases Relativas	26
I. 2. 3. 4. Aquisição das Frases Relativas	29
I. 2. 3. 5. Topicalizações	30
I. 2. 3. 6. Aquisição das Topicalizações	35
I. 2. 4. Síntese.....	35
I. 3. Definição de PEDL	38
I. 3. 1. PEDL Sintáctica	40
I. 3. 1. 1. Flexão.....	40
I. 3. 1. 2. Movimento.....	47
I. 3. 1. 2. 1. Frases Passivas na PEDL.....	47
I. 3. 1. 2. 2. Frases Relativas na PEDL	48
I. 3. 1. 2. 3. Frases Interrogativas na PEDL	53
I. 3. 1. 2. 4. Topicalizações na PEDL.....	56
I. 3. 2. Teorias Explicativas	56

I. 3. 3. Síntese.....	59
Capítulo II: Análise de Testes de Linguagem.....	61
II. 1 . Teste 1: <i>Grelha de Observação da Linguagem - Nível Escolar</i> (Sua-Kay & Santos, 2003)	61
II. 2. Teste 2: <i>Teste de Avaliação da Linguagem na Criança</i> (Sua-Kay & Tavares, 2008).....	71
II. 3. Teste 3: <i>Avaliação da Linguagem Oral</i> (Sim-Sim, 2006).....	76
Conclusão.....	94
Bibliografia	95

LISTA DE ABREVIATURAS

COMP - Complementador

CP – Sintagma complementador

GU – Gramática Universal

Flex – Flexão

LAD – *Language Acquisition Device*

OSV – objecto + sujeito + verbo

OVS – objecto + verbo + sujeito

PE – Português Europeu

PEDL – Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem

RDDR – *Representational Deficit for Dependent Relationships*

Spec – Especificador

INTRODUÇÃO

A escolha do tema de estudo surge da necessidade em compreender se os testes existentes para o Português Europeu (PE) permitem a detecção da patologia linguística analisada: a Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem (PEDL), do tipo sintáctico.

Desta forma, o objectivo do estudo é analisar o tipo de estruturas incluídas nas provas morfossintácticas de três testes de avaliação da linguagem construídos para o PE, verificando a sua relevância na detecção de PEDL sintáctica, tendo em conta os marcadores clínicos identificados na literatura.

Os três testes existentes para a avaliação formal da linguagem das crianças portuguesas são: a *Grelha de Observação da Linguagem - Nível Escolar* (Sua-Kay & Santos, 2003), o *Teste de Avaliação da Linguagem na Criança* (Sua-Kay & Tavares, 2008) e a *Avaliação da Linguagem Oral* (Sim-Sim, 2006). Estes incluem provas morfossintácticas cujos itens foram classificados do ponto de vista sintáctico e/ou morfológico. Após a classificação, estes itens foram analisados quanto à sua relevância na detecção da patologia em estudo - a PEDL sintáctica.

Em termos estruturais, o trabalho está organizado da seguinte forma: o Capítulo I apresenta uma revisão bibliográfica acerca da aquisição das estruturas linguísticas abordadas no estudo, em indivíduos com desenvolvimento típico da linguagem e em indivíduos com PEDL; o Capítulo II descreve os itens incluídos nas provas morfossintácticas dos testes formais de linguagem já mencionados, analisando-as quanto à relevância para a identificação da patologia, tendo em conta os marcadores clínicos referidos no Capítulo I.

Capítulo Um: Enquadramento Teórico

I.1. Aquisição da Linguagem

O estudo da aquisição da linguagem na criança tem sido alvo de diferentes abordagens teóricas, que procuram explicar de forma consistente e robusta este fenómeno complexo. As principais teorias acerca da aquisição desta competência são seguidamente apresentadas.

A teoria comportamentalista de Skinner (1957) defende que a linguagem é aprendida por reprodução de comportamentos, através de mecanismos de reforço entre o estímulo e a resposta produzida pelo meio. Desta forma, *“a child learns verbal behavior when utterances relatively lacking in pattern, and which are selectively reinforced, gradually take on forms that produce the appropriate consequences in a given verbal community”* (Skinner, 1957).

Piaget (2002) considera que todas as aquisições cognitivas, incluindo a linguagem, são o resultado de um processo de evolução em diferentes níveis de organização cognitiva cada vez mais complexos; a linguagem é, na teoria cognitivista, um instrumento de pensamento determinado pelas aquisições e capacidades cognitivas.

Por outro lado, nos anos 50, Chomsky defende a perspectiva inatista, que assume que a aquisição da linguagem é explicada por uma capacidade específica, geneticamente determinada, uma espécie de núcleo fixo inato (*cit* por Ferreira, 2008). O autor defende que as crianças nascem com faculdades mentais dedicadas especificamente ao desenvolvimento da linguagem (Costa & Santos, 2003), que irão amadurecer e desenvolver-se ao longo do tempo, em função da qualidade do *input* do ambiente que as rodeia. Esta perspectiva permite explicar muitos dos fenómenos linguísticos que as outras teorias não conseguem (Guasti, 2004), como os exemplos expostos pelos autores Costa & Santos (2003):

- as crianças tendem a reproduzir palavras e frases que nunca ouviram, de forma sistemática. Determinadas expressões são frequentemente reconhecidas em todas ou quase todas as crianças, pelo que estes erros revelam já um conhecimento implícito da gramática, como é o caso da regularização de plurais/verbos irregulares;
- o processo de desenvolvimento linguístico tem-se revelado universal e sequencial, como é o caso da produção de algumas frases passivas, que só são produzidas e interpretadas de forma adulta por volta dos 3 anos e o

desenvolvimento sequencial dos fonemas da língua. Podem existir crianças que não passam pelas mesmas fases, mas nenhuma delas deixará de conseguir realizar algo de fases anteriores;

- o desenvolvimento da linguagem é extremamente rápido, pelo que, aos 5/6 anos, as crianças são falantes competentes. Isto pode ser explicado pelo facto de as crianças, já tendo nascido com capacidades de análise da sua língua, terem o processo de aquisição da língua simplificado e, por isso, mais célere;
- as crianças revelam possuir conhecimentos gramaticais implícitos da sua língua, que lhe permitem a formulação de regras que, por sua vez, podem explicar alguns dos seus erros de regularização;
- apesar de serem corrigidas, as crianças raramente reagem positivamente a estas correcções, continuando a produzir os erros sistematicamente. Além disso, as correcções não se efectuam sempre que a criança faz produções erradas das estruturas linguísticas;
- existe uma grande diferença entre aquilo que é compreendido e aquilo que é produzido pelas crianças, o que leva os inatistas a crer que as componentes de interpretação e de produção são, de alguma forma, autónomas, não existindo uma sobreposição temporal entre as capacidades de compreensão e de expressão verbais;
- alguns estudos verificaram que os bebés possuem capacidades precoces de tratamento de informação linguística, analisando acusticamente e realizando a discriminação selectiva de estruturas linguísticas;
- as crianças, apesar de não terem sido expostas a estruturas linguísticas impossíveis de serem produzidas na sua língua, conseguem identificar o que é (im)possível de produzir na sua língua – é o denominado conhecimento negativo;
- o fenómeno de recursividade é um facto verificável, uma vez que as crianças conseguem produzir um número ilimitado de expressões a partir de um conjunto limitado de regras;
- considera-se que o *input* linguístico dado à criança é constituído por dados orais pouco organizados, preenchidos por factores extralinguísticos, além da

linguagem adaptada e simplificada que os pais usam quando se dirigem à criança – o «paiês». Não obstante, as crianças conseguem seleccionar os dados relevantes, de modo a formular regras linguísticas sistemáticas e organizadas. Os inatistas explicam este facto afirmando que a criança já é detentora de um conjunto de hipóteses – princípios básicos da gramática – que irá testar na sua língua-alvo, como é o caso da admissão de sujeito nulo ou não, no discurso;

- os inatistas referem ainda que existe uma fase crítica para aquisição da linguagem, que corresponde a um período crucial em que a linguagem deve ser estimulada, sob pena de se verificar um atrofamento irreversível nas estruturas que permitem a aquisição da mesma. Esta fase corresponde aos primeiros anos de vida e explica o porquê de as crianças terem mais facilidade em adquirir línguas estrangeiras.

Desta forma, *“um ser humano, em circunstâncias normais de exposição à língua falada pelos falantes da comunidade em que está inserido, é capaz de, com base nos princípios constitutivos da sua faculdade inata para a linguagem verbal, formular hipóteses sobre o funcionamento da sua língua materna e, progressivamente, fixar os respectivos parâmetros fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintácticos”* (Faria, 1996).

Pressupõe-se, assim, a existência de um órgão biologicamente pré-programado para a linguagem verbal, que desenvolve (ou amadurece) em simultâneo (mas de forma autónoma) com o desenvolvimento biológico e cognitivo (Ferreira, 2008). Este conjunto de princípios e estruturas mentais especificamente linguísticos denomina-se Mecanismo de Aquisição da Linguagem (em Inglês, “Language Acquisition Device”, usualmente abreviada para LAD), segundo Chomsky (1966, *cit* por Raposo, 1992 e por Faria, 1996). Nos modelos linguísticos propostos por generativistas, a LAD é designada como Gramática Universal (GU) (Ferreira, 2008).

A Gramática Universal (GU) consiste num conjunto de princípios linguísticos geneticamente determinados, específicos à espécie humana e uniformes através da espécie, que operam ao nível do estado inicial do saber linguístico do ser humano, correspondendo a gramática do adulto ao estado estável do conhecimento linguístico pelo ser humano que é falante de uma dada língua em particular (Raposo, 1992; Faria, 1996).

Assim, a Gramática Universal (GU) pode ser entendida como a capacidade genética humana responsável pelo percurso da aquisição da linguagem. Esta inclui princípios e

parâmetros que codificam as propriedades não variáveis e variáveis entre as diferentes línguas, respectivamente. Os valores dos parâmetros vão ser marcados pela criança, com base no seu ambiente linguístico. A este modelo desenvolvido por Chomsky (1981, *cit* por Guasti, 2004) dá-se o nome de Modelo de Princípios e Parâmetros.

De facto, parece existir uma sequencialização de etapas do desenvolvimento da linguagem das crianças idêntica, independentemente da língua a que são expostas (Ferreira, 2008).

I.2. Desenvolvimento Sintáctico

Segundo Mateus *et al.* (2003), a sintaxe é uma parte activa da gramática, constituída por regras que usam categorias (nomes, verbos, adjectivos, preposições, artigos, etc.) e que definem as condições da correcta formação das combinações de palavras.

O desenvolvimento sintáctico é um processo complexo e gradual, que se dá de forma mais rápida e significativa durante o período pré-escolar (Chevrie-Muller & Narbora, 2005).

Se analisarmos as várias línguas do mundo, percebe-se que, apesar das diferenças que as distinguem entre si, a aprendizagem das suas regras parece reger-se por estratégias e princípios comuns, sendo defendido que todos os falantes têm aproximadamente a mesma gramática mental. Assim, “*o período de desenvolvimento da linguagem é regulado por marcas e etapas universais, embora seja possível detectar particularidades de aquisição em cada língua específica*” (Sim-Sim, 2006).

Por volta dos 2 anos de idade, as crianças começam a combinar palavras. Apesar de estas combinações de palavras apresentarem um carácter aparentemente simples, não constituem uma simplificação da gramática do adulto, mas revelam um conhecimento sofisticado da língua, das suas características gramaticais e do seu sistema de regras, ainda que de uma forma “desviante” (Guasti, 2004).

A capacidade para compreender frases implica que a criança consiga compreender que as ligações entre as palavras não são fisicamente contíguas, mas fazem parte de uma dependência estrutural (Fletcher & MacWhinney, 1995).

Assim sendo, é possível afirmar que, entre os 2 e os 3 anos, as crianças aparentam já possuir um conhecimento morfossintáctico bastante desenvolvido, com marcação de parâmetros que definem a estrutura frásica (parâmetros da direcionalidade, movimento do

verbo para flexão e V2). Compreendem que a concordância de sujeito é uma relação de dependência estrutural entre um núcleo e um constituinte num especificador, as propriedades morfológicas dos verbos e as categorias lexicais e funcionais (Guasti, 2004).

Tome-se como exemplo o parâmetro, bastante abstracto, que determina se uma língua tem – ou não – movimento do verbo para a categoria funcional Flex. Apesar de existir alguma dificuldade em construir tarefas que permitam indicar resultados inequívocos e robustos acerca da aquisição do parâmetro de movimento do verbo (Costa & Santos, 2009), há evidência de que este parâmetro se encontra adquirido pelas crianças desde cedo.

De facto, Gonçalves (2004 *cit* por Loureiro, 2006) realizou um estudo com 4 crianças, cujas idades variavam entre os 1;09 e os 3;01, e verificou que estas utilizavam algumas produções indicativas de que o parâmetro do movimento do verbo já se encontrava consolidado, nomeadamente, aquelas em que um verbo antecede um advérbio e nas que envolvem respostas a interrogativas globais. Também Santos (2006; 2009 *cit* por Costa & Santos, 2009), num estudo com 3 crianças entre os 1;05 e os 3;11, obteve resultados indicativos da competência no uso do parâmetro linguístico referido. Estes dados são corroborados noutras línguas, como o Francês (Pierce, 1992 *cit* por Costa & Santos, 2009) e o Italiano (Guasti, 1993/1994 *cit* por Costa & Santos, 2009).

Relativamente ao parâmetro de movimento-Q, este está também disponível precocemente na gramática da criança (Stromswold 1990, Hyams 1992, Verrips & Weissenborn 1992, Poeppel & Wexler 1993 *cit* por Soares, 2003). Para o Português Europeu, Soares (2006) analisou a produção espontânea de 3 crianças entre os 1;02 e os 4;06 e verificou que este parâmetro está activo desde cedo no sistema linguístico das crianças, fixando-se progressivamente e permitindo a produção das diferentes construções que envolvem este tipo de movimento de forma gradual, de acordo com a sua complexidade. Também Cerejeira (2009), num estudo com uma amostra de 60 crianças falantes de PE, entre os 3;00 e os 5;11, verificou que, por volta dos 3 anos, as crianças apresentaram um domínio óptimo de interrogativas de sujeito e de objecto com verbo irreversível e um bom domínio de interrogativas de sujeito com verbo reversível.

Costa & Lobo (2005; 2006) realizaram dois estudos com o objectivo de verificar a(s) razões pela(s) qual(is) as crianças, numa idade precoce, omitiam os pronomes clíticos. Os estudos contaram com amostras de 21 crianças (dos 2 aos 4 anos) e de 24 crianças (dos 3 aos 4 anos), respectivamente, e obtiveram-se resultados semelhantes. De facto, ocorre omissão de clíticos, devido a uma sobre-generalização do objecto nulo, uma vez que as

crianças destas faixas etárias ainda não conseguem identificar quais os contextos em que a construção de objecto nulo é legítima. Estes dados revelam que estas crianças detêm algum conhecimento quanto à distribuição dos objectos nulos, caso contrário, não omitiriam os clíticos nos contextos testados pelos investigadores. Contudo, este conhecimento ainda não está dominado.

Gonçalves (2004) realizou uma investigação centrada na aquisição de determinados parâmetros do Português, nomeadamente a aquisição do sujeito nulo. Esta investigação contou com uma amostra de 7 crianças, 4 portuguesas e 2 brasileiras, com idades compreendidas entre os 1;09 e os 3;01, para as crianças portuguesas. De facto, concluiu-se que o Parâmetro de Sujeito Nulo parece estar fixado precocemente no PE, o que corrobora as conclusões obtidas no estudo de Faria (1993 *cit* por Gonçalves, 2004), também acerca da aquisição do sujeito nulo no PE, na faixa etária entre os 1;00 e os 2;05.

Todos os estudos referidos confirmam a hipótese de que as opções seleccionadas pelas crianças durante a aquisição da linguagem parecem ser recrutadas a partir da GU. O sistema precoce favorece a construção de um determinado parâmetro nas primeiras etapas, mantendo a opcionalidade disponível durante o desenvolvimento linguístico. A opção é abandonada ou mantida tendo em conta as evidências (positivas ou negativas) apresentadas pela língua - o *input* - da comunidade em que a criança está inserida (Brunetto, 2010).

I.2.1. Movimento-A e Movimento-A'

A sintaxe das línguas naturais apresenta construções que se relacionam entre si, ou que são movidas de uma posição para outra, surgindo fonologicamente em posições distintas daquelas em que são interpretadas (Augusto, 2008; Kobele, 2010).

Existem duas classes de posições: as posições argumentais (posições A) e as posições não argumentais (posições A-barra). As primeiras caracterizam-se por serem ocupadas canonicamente na representação sintáctica inicial pelos argumentos da frase, ou seja, pelo NP sujeito e pelos complementos subcategorizados (incluindo a construção passiva), definindo as relações gramaticais básicas da frase; as últimas compreendem a posição de especificador do complementador (Comp) (no caso das estruturas relativas e interrogativas) e a posição do elemento adjunto numa posição de adjunção, isto é, quando uma categoria A é adjunta de B (ambas independentes) e, devido à regra de movimento, é criada uma nova categoria B que domina a categoria movida A, bem como a anterior categoria B que é alvo da adjunção (Raposo, 1992).

Desta forma, a diferença entre posições A e posição A' permite uma distinção paralela nas regras de movimento de Mover NP (que move uma categoria para a posição A, logo classificado como Movimento A) e Mover *Wh* (ou movimento Q) e regras de adjunção (em que ambos movem categorias para posições A', classificando-se como Movimento A') (Raposo, 1992).

O movimento A refere-se ao movimento de constituintes para posições argumentais, tal como a) o movimento do objecto para posição de sujeito em construções passivas (1.a.) e b) elevação do sujeito (1.b.) (Holmberg, 1986 *cit* por Svenonius, 1998):

(1) a. The students were arrested _.

b. Fred seems _ to be upset.

Por outro lado, o movimento A' refere-se ao movimento de constituintes para posições não-argumentais (Holmberg, 1986 *cit* por Svenonius, 1998). Tem como exemplo o *Wh-movement* (2.a-e), que engloba o movimento de pronomes interrogativos e relativos para uma posição hierarquicamente mais alta (e linearmente anterior) à do sujeito – a posição de Spec, CP (Augusto, 2008) -, o movimento de operadores nulos (2.f-g) e de constituintes focalizados antepostos ou topicalizações (2.h.) (Holmberg, 1986 *cit* por Svenonius, 1998).

(2) a. Who did you speak to _?

b. I don't know who you mean _.

c. Whatever you say _ about Fred, I still think he's a genius.

d. What John is _ is proud of himself.

e. I have never read the book which Fred recommended _.

f. I have never read the book (Op) that Fred recommended _.

g. LGB is tough (Op) to get students to read _.

h. These books, I have never read _.

O seguinte quadro sistematiza cinco diferenças entre os movimentos A e A' (Holmberg, 1986 *cit* por Svenonius, 1998):

Movimento-A	Movimento-A'
Só a posição mais alta recebe caso.	Quando o movimento A-barra envolve um DP, só a posição mais baixa recebe caso.
O elemento movido e o seu vestígio têm uma relação local.	O elemento movido e o seu vestígio podem estar numa relação não-local.

Não legitima lacunas parasitas	Legítima lacunas parasitas
Não é sensível a efeitos de cruzamento.	É sensível a efeitos de cruzamento.
Afecta expletivos.	Não afecta expletivos.

I.2.2. Movimento NP

Como anteriormente referido, uma das estruturas que envolve movimento A é a construção passiva. Observemos, então, as suas propriedades e processo de aquisição na criança.

I.2.2.1. Frases Passivas

A estrutura activa e a passiva correspondente obedecem às mesmas condições de verdade, no entanto, a diferença entre ambas reside no modo como é perspectivada a situação descrita pela frase: na estrutura activa é perspectivada a partir da entidade com o papel temático externo, enquanto na estrutura passiva, a situação descrita pela frase é perspectivada a partir da entidade com o papel temático interno (Mateus *et al.*, 2003).

Frase activa: [O rato] SUJEITO [comeu] DIÁTESE ACTIVA [o queijo] COMPLEMENTO DIRECTO.

Frase passiva: [O queijo] SUJEITO [foi comido] DIÁTESE PASSIVA [pelo rato] AGENTE DA PASSIVA.¹

Na frase passiva apenas podem ocorrer formas participiais de verbos ditransitivos e transitivos. Salienta-se o facto de nas passivas sintácticas não ser possível a ocorrência de formas participiais de verbos inergativos (*O Luís foi tossido), de verbos inacusativos (*O prato foi caído), de verbos que seleccionam argumentos internos preposicionais (*O Luís foi telefonado) ou verbos que assumem a forma preposicional (*O teatro foi gostado). As passivas são construções inacusativas, ou seja, o verbo não atribui Caso Acusativo ao seu argumento interno directo e não atribui papel temático externo à posição de sujeito (Mateus *et al.*, 2003).

De acordo com o Dicionário Terminológico², a frase passiva é uma construção em que participam alguns verbos transitivos directos (3.a.), ditransitivos (3.b.) ou transitivos

¹ Todos os exemplos apresentados nesta secção foram retirados de Mateus, *et al.* (2003), à excepção de 3.a. e 3.b.

² Dicionário Terminológico - <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>

predicativos (3.c.), na qual o constituinte interpretado como complemento de uma relação de predicação é realizado como sujeito, sendo o verbo conjugado numa forma composta, com o auxiliar «ser».

- (3) a. A porta foi fechada pela Ana.³
b. O livro foi dado pela Teresa à professora.
c. O Pedro é considerado simpático por todos os amigos.

Segundo a Gramática da Língua Portuguesa (Mateus *et al.*, 2003), as construções da diátese passiva variam inter e intralinguisticamente, distinguindo-se, assim, três tipos de construções: passivas sintáticas ou perifrásticas (4.a.), passivas de –se (4.b.) e passivas adjectivais, resultativas ou de estado (4.c.).

- (4) a. O livro foi oferecido à Maria pelo Luís.⁴
b. O canivete usou-se para cortar o pão.
c. A cidade está destruída.

a) Passivas sintáticas ou perifrásticas

Frases activas e passivas sintáticas relacionam-se de uma forma sistemática, que se pode descrever de seguinte modo (Mateus *et al.*, 2003):

i) o constituinte com a função de sujeito na frase passiva tem, na activa correspondente, a função de complemento directo;

- (5) a. O Luís ofereceu-o à Maria.
b. *Ele* foi oferecido à Maria pelo Luís.

ii) o constituinte introduzido pela preposição *por* na passiva – a que chamamos complemento agente da passiva de acordo com o *Dicionário Terminológico* – tem a função de sujeito na frase activa. Este constituinte é opcional na frase passiva, ao contrário do que acontece na frase activa;

- (6) a. *Ele* ofereceu o livro à Maria.
b. O livro foi oferecido à Maria *por ele*.

³ Exemplos 3.a. e 3.b. retirados de <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>.

iii) existe constância de papel temático entre sujeito da passiva e complemento directo da activa correspondente, assim como entre complemento agente da passiva e sujeito da activa;

- (7) a. [O livro] _{TEMA} foi oferecido à Maria pelo Luís.
b. O Luís ofereceu [o livro] _{TEMA} à Maria.
- (8) a. [O primo pequeno] _{EXPERIENCIADOR} foi assustado pelo Pedro.
b. O Pedro assustou [o primo pequeno] _{EXPERIENCIADOR}
- (9) a. [O canivete] _{INSTRUMENTO} foi usado para cortar o pão.
b. Usaram [o canivete] _{INSTRUMENTO} para cortar o pão.
- (10) a. O transporte de valores foi assaltado por [três homens mascarados] _{AGENTE}
b. [Três homens mascarados] _{AGENTE} assaltaram o transporte de valores.
- (11) a. As colheitas foram destruídas pel[a tempestade] _{CAUSADOR}
b. [A tempestade] _{CAUSADOR} destruiu a colheitas.

iv) ocorre na passiva uma forma auxiliar do verbo *ser*, ausente da activa correspondente, seguida de uma forma participial, que concorda em género e número com o sujeito.

- (12) a. A *pasta* foi *comprada* pelo Luís.
b. *A *pasta* foi *comprado* pelo Luís.

Assinale-se finalmente que, na passiva sintáctica, o SN regido pela preposição *por* é opcional, ao contrário do que acontece nas frases activas (Mateus *et al.*, 2003).

- (13) a. O transporte de valores foi assaltado.
b. [-]_{def} / [-]_{arb} assaltaram o transporte de valores.

A opcionalidade do grupo preposicional iniciado por *por* (denominado como constituinte *por*) poderia favorecer a ideia de que tal constituinte tem a função de modificador. No entanto, são vários os argumentos que permitem verificar o seu estatuto argumental (Mateus *et al.*, 2003):

i) Existindo constância de papéis temáticos na forma activa e na forma passiva, o constituinte *por* é interpretado como tendo um papel temático idêntico ao do argumento externo da frase activa correspondente, o que o distingue de constituintes introduzidos por

por com nomes e adjectivos deverbais. Neste último contexto, só podem ser introduzidos pela preposição *por* constituintes com papel temático externo de Agente/Causador (14)-(15) ou papel temático interno directo (16):

(14) a. [O professor] _{AGENTE} classificou os testes.

b. a classificação dos testes *pelo professor*.

c. os testes classificáveis *pelo professor*.

(15) a. [Os miúdos] _{EXPERIENCIADOR} temem o escuro.

b. * o temor do escuro *pelos miúdos*.

c. * os monstros temíveis *pelos miúdos*.

(16) a. [Os miúdos] _{EXPERIENCIADOR} admiram [os heróis] _{TEMA}

b. A admiração dos miúdos *pelos heróis*.

ii) Mesmo nas passivas em que o constituinte *por* não ocorre, está implícito o papel temático externo, daí ser possível, quando nelas ocorre um verbo agentivo, a presença de advérbios orientados para o agente ou de modificadores controlados pelo argumento externo implícito:

(17) a. Os dois reféns foram mortos *intencionalmente*.

b. O banco foi assaltado *para roubar dólares*.

iii) O constituinte *por* comporta-se como complemento e não como modificador quando é extraído de ilhas fracas (frases que admitem a extracção de complementos mas não a de modificadores):

(18) a. [O que] lamentas [que tenha sido escrito [-]]?

b. [Quem] lamentas [que [-] tenha escrito esse livro]?

c. [Por quem] lamentas [que tenha sido escrito esse livro[-]]?

d. *[Para que] lamentas [que o romancista tenha escrito esse livro[-]]?

e. *[Como] lamentas [que o romancista tenha escrito esse livro[-]].

iv) O constituinte *por* comporta-se como complemento e não como modificador em relação ao processo da anáfora *fazer/acontecer o mesmo*:

(19) a. O João devolveu os livros [no domingo] _{MODIFICADOR} e a Maria fez o mesmo [no sábado] _{MODIFICADOR}.

b. Os livros foram devolvidos [no domingo] MODIFICADOR e o mesmo aconteceu às revistas [no sábado] MODIFICADOR (o mesmo aconteceu = foram devolvidas).

c. *O João levou os livros [para a biblioteca] COMPLEMENTO e a Maria fez o mesmo [para a livraria] COMPLEMENTO

d. *Os livros foram comprados [pelo João] COMPLEMENTO e aconteceu o mesmo às revistas [pela Maria] COMPLEMENTO

b) Passivas de –se

Paralelamente às passivas sintácticas, existem em português (e nas restantes línguas românicas) passivas de –se, chamadas também de passivas pronominais ou reflexas. Tal como acontece nas passivas sintácticas, o argumento interno directo do verbo tem a relação gramatical de sujeito, sendo ele que controla a concordância verbal (20) (Mateus *et al.*, 2003):

(20) a. Os artigos publicaram-se propositadamente no último número da revista.

b. *Esse artigo publicou-se* no último número da revista.

Nas passivas de –se o argumento interno directo tem obrigatoriamente traços da 3.^a pessoa gramatical. Nestas passivas, existe ainda constância de papéis temáticos entre o constituinte que ocorre como sujeito e o constituinte com o papel temático interno directo da activa correspondente (Mateus *et al.*, 2003):

(21) a) [Os artigos] TEMA publicaram-se propositadamente no último número da revista.

b) Publicaram [os artigos] TEMA no último número da revista.

Nestas construções é o clítico –se que recebe o papel temático externo do verbo. A impossibilidade de legitimação casual do argumento interno directo com Caso acusativo, pode ser atribuído à presença do clítico que absorve o traço casual acusativo do verbo, forçando o argumento interno directo a deslocar-se para aceder ao Caso nominativo (Mateus *et al.*, 2003).

Em português, como nas restantes línguas de sujeito nulo, são mais frequentes as passivas de –se impessoais, com o argumento interno directo indefinido ou constituído por um nome simples (Mateus *et al.*, 2003):

(22) a. Publicaram-se recentemente três trabalhos sobre esse tema.

b. Encontram-se vestígios de povoados neolíticos na região.

Note-se finalmente que construções de *–se* com um verbo transitivo ou ditransitivo na terceira pessoa do singular são sistematicamente ambíguas entre uma interpretação de passiva *–se* e de frase activa com *–se* nominativo (Mateus *et al.*, 2003).

(23) a. Descobriu-se uma fuga no reactor nuclear.

Int 1: Foi descoberta uma fuga no reactor nuclear.

Int 2: Alguém descobriu uma fuga no reactor nuclear.

c) Passivas adjectivais, resultativas ou de estado

As passivas adjectivais partilham uma propriedade com as passivas sintácticas e as passivas de *–se*: o constituinte com a relação gramatical de sujeito corresponde ao argumento interno directo do verbo a partir do qual a forma participial é formada. Contudo, as passivas adjectivais apresentam um conjunto de propriedades que as distinguem das restantes construções passivas (Mateus *et al.*, 2003).

Na construção de uma passiva adjectival, ocorre 1) mudança de categoria do verbo para adjectivo, 2) eliminação do papel temático do argumento externo e c) exteriorização do papel temático para o argumento interno, ou seja, o papel temático previamente atribuído ao objecto é posteriormente atribuído ao argumento externo, ou seja, ao sujeito (Borer & Wexler, 1987 *cit* por Weissenborn *et al.*, 1992; Guasti, 2004). Assim, o argumento que possui o papel temático não é movido para a posição de sujeito, mas é gerado naquela posição (William, 1980 *cit* por Guasti, 2004).

Desta forma, a passiva adjectival envolve apenas um papel temático e não permite a utilização da construção iniciada “pelo/pela”, ao contrário das passivas sintácticas (Borer & Wexler, 1987 *cit* por Guasti, 2004).

Vários argumentos favorecem a ideia de que a forma participial presente nas passivas adjectivais é categorialmente um adjectivo formado por um processo morfológico de conversão. Assim, apresentam-se os argumentos a favor do estatuto adjectival das formas participiais (Mateus *et al.*, 2003):

i) ocorrem nas frases formas participiais com o prefixo *i(n)-* que não correspondem a verbos existentes em português (**inesperar*).

(24) a. Essa reacção revelou-se inesperada.

b. *Essa reacção foi inesperada por todos.

ii) as formas participiais admitem sufixos diminutivos, como se pode ver no contraste de gramaticalidade entre as passivas adjectivais e as passivas sintácticas.

(25) a. O João continua assustadinho com a notícia.

b. *O João foi assustadinho (pela notícia).

iii) as passivas adjectivais admitem formas participiais derivadas de verbos inacusativos, contrariamente às passivas sintácticas. Veja-se o contraste de gramaticalidade entre as passivas adjectivais e sintácticas.

(26) a. O teu neto está (muito) crescido.

b. *O teu neto foi crescido (com o desporto que pratica).

Sendo a forma participial que ocorre nestas construções um adjectivo, o verbo flexionado que com ela se combina não pode ser um verbo auxiliar. Assim, os verbos que ocorrem nas passivas adjectivais são verbos copulativos, pelo que a estrutura sintáctica das passivas adjectivais é idêntica à das frases copulativas (Mateus *et al.*, 2003).

Do ponto de vista da interpretação, as passivas adjectivais focalizam o estado resultante da transição sofrida. Esta interpretação aspectual está plausivelmente na origem de restrições sobre os verbos a partir dos quais podem ser derivados os adjectivos que nelas ocorrem. Assim, não podem ocorrer nas passivas adjectivais adjectivos derivados a partir de verbos atélicos psicológicos, que denotam geralmente estados permanentes (27.a). Pelo contrário, são legítimos adjectivos formados a partir de verbos atélicos locativos, ocorrendo neste caso tipicamente o constituinte com interpretação locativa precedido da preposição *de* (27.b.) (Mateus *et al.*, 2003):

(27) a. *A Maria estava amada.

b. A aldeia está rodeada de montanhas.

I.2.2.2. Aquisição das Frases Passivas

As frases passivas são importantes no estudo da aquisição da linguagem, pois implicam que a criança apresente boas competências sintácticas, uma vez que estas estruturas não cumprem a ordem canónica dos elementos, exigem uma operação na relação sintáctica entre sujeito e objecto e, na maior parte das vezes, utilizam a palavra de função *pelo(s)/pela(s)* (Fletcher & MacWhinney, 1995).

Assim, a passiva é criada pela transformação que move o objecto desde a sua posição mais frequente em conjunto com a adição do particípio passado ao verbo e verbo auxiliar, bem como a utilização da preposição *pelo(s)/pela(s)*. Há, então, um movimento (movimento-A) dos argumentos, que deixa um vestígio (t) na posição de objecto depois de este ser movido para a posição de sujeito – o que implica um processo de transferência de papéis temáticos da posição derivada para a posição base (Chomsky, 1957, 1965, 1981 *cit* por Fletcher & MacWhinney, 1995).

A estrutura passiva é mais difícil de compreender do que a activa (Fletcher & MacWhinney, 1995; van der Lely, 1996a). Segundo um estudo elaborado por Strohner, Nelson & Dewart (1974; 1975, *cit* por Elliot, 1982), as crianças começam a notar que as estruturas passivas são sintacticamente diferentes das estruturas activas apenas por volta dos 4 anos de idade.

Borer & Wexler (1987 *cit* por Weissenborn *et al.*, 1992) observaram que a aquisição de passivas adjectivais ocorre mais precocemente quando comparada com a aquisição de passivas sintácticas, que surge após os 48 meses.

Existe também uma diferença na compreensão de frases passivas reversíveis e irreversíveis, ou seja, respectivamente, aquelas cujo sujeito e complemento apresenta traço semântico [+ animado] e, portanto, ambos podem receber o papel de agente, e aquelas cujo sujeito tem traço semântico [+ animado] e complemento tem traço semântico [- animado] e, por isso, o complemento não pode receber papel temático de agente (Bonfim, 2008).

A compreensão das passivas reversíveis ocorre mais tardiamente do que a de passivas irreversíveis (Slobin & Beilin, 1980 *cit* por Acosta *et al.*, 2003), já que nas últimas, a interpretação é facilitada pelo contexto, uma vez que para frases como “a maçã foi comida pelo rapaz”, a alternativa “o rapaz foi comido pela maçã” não é aceitável do ponto de vista semântico. Assim, as crianças mais pequenas podem ter dificuldades na interpretação das passivas reversíveis, interpretando-as como frases activas. Assim “o rapaz foi beijado pelo pai” pode ser interpretado como “o rapaz beijou o pai” (Sua-Kay & Tavares, 2006).

Sim-Sim (1998) refere que as dificuldades de compreensão aumentam com passivas reversíveis (ex.: *A Maria foi beijada pelo Pedro*), cuja interpretação depende exclusivamente do acesso à construção sintáctica para o entendimento de quem beijou quem, ou de quem foi beijado; com passivas sem agente expreso (ex.: *O trabalho foi-me entregue ontem*) ou com construções formalmente equiparáveis (como é o caso das que recorrem a estratégias de apagamento na explicitação do agente da passiva, com o pronome pessoal passivo ‘-se’).

De facto, Sim-Sim (2006) testou uma prova, constituída por 32 itens, sendo que 4 deles correspondiam a frases na voz passiva, que pretendia obter o reconhecimento de um enunciado descontextualizado através da resposta a uma pergunta formulada com base no enunciado proposto, numa amostra de 446 crianças, que se dividiam em três grupos: i) grupo dos 4 anos (3:10 A – 4:11A), ii) grupo dos 6 anos (5:10A – 6:11A), iii) grupo dos 9 anos (8:10A – 9:11A). A autora analisou o desempenho das crianças nas três faixas etárias calculando o índice de dificuldade⁵. Concluiu-se que as crianças das três faixas etárias compreendiam passivas irreversíveis (“O menino foi arranhado pelo gato”) (índice de dificuldade aos 4 anos: 0,93; aos 6 e 9 anos: 0,99), pelo que se pode afirmar que, aos 4 anos, a compreensão de passivas irreversíveis está adquirida. No entanto, ocorreu uma excepção para a passiva irreversível “*A carteira foi-me roubada no autocarro*”, de difícil compreensão para as três faixas etárias, cujo elevado grau de dificuldade na sua compreensão não está directamente relacionado com o tipo de passiva (reversível), mas com o facto do argumento externo ser indeterminado (Sim-Sim, 2006).

Ainda neste estudo, crianças do grupo dos 4 anos apresentam um índice de dificuldade baixo no que diz respeito às passivas reversíveis (“O rapaz foi beijado pela rapariga”. – 0,37; “O leão foi atacado pelo tigre”. – 0,57), evidenciando, assim, o fraco domínio da compreensão de passivas reversíveis nesta idade. O grau de dificuldade vai diminuindo com a idade e, aos 6 anos, as crianças apresentam um grau de dificuldade médio (índice de dificuldade: 0,48 – 0,72) e, aos 9 anos, já dominam (ainda que não completamente) a compreensão de frases reversíveis (índice de dificuldade: 0,77 – 0,79).

Pereira (2008) aplicou a mesma prova utilizada no estudo anterior a uma amostra de 60 crianças, das quais 30 frequentaram o jardim-de-infância e 30 não o frequentaram, com idades compreendidas entre os 5 anos e 10 meses e os 6 anos e 11 meses. Os resultados obtidos foram consistentes com o estudo anterior, ou seja, os índices de dificuldade na compreensão das frases passivas foram muito próximos dos encontrados por Sim-Sim (2006), não se verificando diferenças significativas em ambos os grupos (frequentou J.I. vs não frequentou J.I.).

Estudo realizados na língua inglesa também verificaram que as passivas reversíveis não são compreendidas até aos 4;6-5;0 anos de idade, ou até posteriormente a esta faixa

⁵ Traduz-se na percentagem de sujeitos que responderam correctamente à questão. Assim, por exemplo, se um item for respondido correctamente por 85% dos sujeitos, o respectivo índice de dificuldade será de 0,85. Quanto maior for a percentagem de respostas correctas, mais alto será o valor do índice. A autora considera que os itens apresentam um grau de dificuldade acentuado quando o índice de dificuldade é inferior a 0,30; dificuldade média quando o grau de dificuldade se encontra entre 0,30 e 0,70; e um grau de dificuldade baixo quando este se situa acima dos 0,70.

etária (Bever, 1970; de Villiers & de Villiers, 1973; Maratsos, 1974; Strohner & Nelson, 1974; Borer & Wexler, 1987; Pinker *et al.*, 1987 *cit* por Van der Lely, 1996a).

Relativamente à produção, as estruturas passivas emergem no discurso da criança entre os 3 anos (Bowman, 1973 *cit* por Fletcher & MacWhinney, 1995) e os 4 anos e meio, ainda que com uma frequência reduzida (Acosta *et al.*, 2003; Paul, 2001; Rigolet, 1998).

Num estudo realizado por Maratsos *et al.* (1985, *cit* por Guasti, 2004) concluiu-se que antes dos 4-5 anos, as crianças inglesas produziam e compreendiam melhor passivas com verbos agentivos (com verbos como arranhar, tocar) do que passivas com verbos não-agentivos (com verbos como ver, ouvir, temer).

I.2.3. Movimento-Q

Conforme já foi anteriormente referido, um dos subtipos do movimento A-barrado é o movimento-Q (ou *wh*, em inglês). Este movimento-Q é a regra que move constituintes interrogativos ou pronomes relativos de uma posição interna da frase para uma posição periférica, mais à esquerda, nas orações interrogativas parciais e nas orações relativas, respectivamente (Raposo, 1992; Mateus *et al.*, 2003).

Os morfemas interrogativos e relativos movem-se para a esquerda, para uma posição reservada aos complementadores (Comp) (Mateus *et al.*, 2003); esta posição encontra-se, portanto, lexicalmente vazia, aceitando o constituinte-Q que é movido. Por sua vez, este deixa um vestígio (co-indexado) na posição que ocupa na representação sintáctica inicial (Raposo, 1992; Mateus *et al.*, 2003).

I.2.3.1. Frases Interrogativas

As orações interrogativas expressam um acto ilocutório directivo, cujo objectivo é solicitar ao alocutário uma informação verbal de que não dispõe. Contudo, existem também interrogativas que são pedidos indirectos de acção e por isso não requerem uma resposta verbal, como é o caso das frases “podes fechar a janela?” ou “passas-me o sal?” (Mateus *et al.*, 2003).

As interrogativas podem ser de 3 tipos, conforme o foco de interrogação incida sobre toda a proposição ou em apenas parte dela (Mateus *et al.*, 2003):

a) Interrogativas totais (globais, proposicionais ou de *sim/não*)

As interrogativas totais visam obter uma resposta positiva ou afirmativa, da parte do alocutário, cuja expressão *sim/não* pode vir acompanhada do V da pergunta para reforçar a resposta dada ou, no caso da resposta afirmativa, pode ser apenas constituída por V (Mateus *et al.*, 2003):

(28) a) O António telefonou?⁶

b) Vai chover?

c) Compraste o jornal?

d) Sim, telefonou.

e) Telefonou.

f) Não, não telefonou.

Sintacticamente, este tipo de interrogativas pode não apresentar modificação em relação à declarativa correspondente, distinguindo-se dela apenas por uma curva de entoação específica (Mateus *et al.*, 2003):

(29) a. Telefonou o António?

Há interrogativas totais em que o foco de interrogação incide apenas sobre um constituinte ou sobre a própria relação de predição da proposição, pelo que a resposta deve conter o constituinte focalizado (Mateus *et al.*, 2003):

(30) a. A Inês vai a Lisboa AMANHÃ?

b. Vais a Lisboa de comboio?

c. O congresso decorre na próxima semana?

d. Sim, vai (amanhã).

e. Sim, é amanhã que ela vai.

f. Não, não é amanhã que ela vai, mas sim depois de amanhã.

b) Interrogativas “tag”

Este tipo de interrogativas é uma forma de retoma de uma frase produzida anteriormente, constituída pelo V da frase declarativa precedente e uma partícula de negação (Mateus *et al.*, 2003):

⁶Todos os exemplos apresentados nesta secção foram retirados de Mateus, *et al.* (2003).

- (31) a. Vocês lembram-se, não se lembram?
 b. Vocês lembram-se, não é verdade?
 c. Vocês lembram-se, não é assim?
 d. Vocês lembram-se, não é?
 e. Vocês lembram-se, não?

Depois de uma declarativa negativa, não podem ocorrer as seguintes construções (Mateus *et al.*, 2003):

- (32) a. *Vocês não se lembram, não se lembram?
 b. *Vocês não se lembram, lembram-se?

Podem, sim, ocorrer as seguintes (Mateus *et al.*, 2003):

- (33) a. Vocês não se lembram, não é verdade?
 b. Vocês não se lembram, não é assim?
 c. Vocês não se lembram, não é?
 d. Vocês não se lembram, não?
 e. Vocês não se lembram, pois não?

c) Interrogativas parciais

Este tipo de interrogativas caracteriza-se pela presença de constituintes interrogativos, que marcam precisamente o foco da interrogação (Mateus *et al.*, 2003).

Há três tipos de constituintes interrogativos, denominados também de morfemas, palavras ou sintagmas Q (Mateus *et al.*, 2003):

- i) especificadores nominais: que, qual, quantos:

- (34) a. Que vinho trago?
 b. Quais livros compraste?
 c. Quantos copos bebestes?
 d. Quantos bebestes?

ii) expressões nominais (SN), variando nos traços [humano] e [animado]: que, o que [+ humano] e [+/- animado] e quem [+ humano]:

- (35) a. Que fazes?

- b. O que fazes?
- c. Quem veio à nossa festa?

iii) morfemas interrogativos com valor adverbial: onde/aonde, quando, por que/porque, como:

- (36) a. Onde vais?
- b. Quando vens cá passar a tarde?
 - c. Por que demoraste tanto?
 - d. Como conseguiste chegar até cá?

As interrogativas podem envolver ou não movimento sintáctico dos constituintes Q para uma posição à esquerda da frase. Quando o constituinte Q faz parte de um sintagma preposicional (SP), considera-se que todo o SP é constituinte interrogativo, não sendo permitido um deslocamento apenas da parte nominal:

- (37) a. A que deste o livro?
- b. *Quem deste o livro a?
 - c. Com que programa trabalhaste?
 - d. *Que programa trabalhaste com?

Por outro lado, se o constituinte Q faz parte de um SN, afecta-o como um todo e os complementos ou modificadores do N não são, geralmente, movidos:

- (38) a. De que vestido vermelho estás a falar?
- b. *De que vestido estás a falar vermelho?
 - c. Que livro de linguística compraste?
 - d. *Que livro compraste de linguística?

Os constituintes Q podem também surgir numa posição interna à frase interrogativa, geralmente a posição final:

- (39) a. Comeste o quê no restaurante?
- b. Vais sair quando?

Apesar de o movimento Q não ser limitado, pois o sintagma não se move necessariamente para a posição mais perto do seu vestígio (ex: [Que miúdos]i é que o João

acredita que [Vi] tenham escrito?), obedece a determinadas restrições, ou seja, não pode processar-se (ou processa-se com dificuldade) para além de determinadas estruturas, que funcionam como “ilhas”, “fronteiras” ou “barreiras” ao movimento (Mateus *et al.*, 2003):

- Restrição do SN complexo: um constituinte não pode ultrapassar um SN complexo:

(40) a. *[De que]_i é que leste [um livro [que trata [Vi]]]?

b. *[Com quem]_i disseste [a notícia [de que a Maria se ia casar [Vi]]]?

- Restrição da “Ilha Q”: um constituinte interrogativo não pode mover-se para além de uma frase contendo ela própria um morfema interrogativo:

(41) a. *Ondei não sabes quem vai comprar o livro [Vi]?

b. *Quandoi não sabes onde vamos jantar [Vi]?

Há, no entanto, exemplos que demonstram que esta restrição não é absoluta, pois podem existir “ilhas fracas” quanto à extracção de constituintes, como é o caso de (Mateus *et al.*, 2003):

(42) a. ?[A quem]_i é que tu não sabes que boatos as pessoas foram contar [V]_i?

b. ?[Que fruta]_i é que tu não te lembras onde a Maria comprou [V]_i?

Este factor explica-se pela natureza interna do sintagma interrogativo na posição intermédia (um constituinte do tipo quantificador interrogativo que, quanto + N é mais facilmente ultrapassável do que do um SN interrogativo simples como *que*, *o que*) e o facto de o constituinte extraído ser um argumento ou um adjunto verbal (Mateus *et al.*, 2003).

- Condição do Sujeito frásico: um constituinte Q não pode ser extraído a partir de um sujeito frásico:

(43) a. *[Quantos trabalhadores]_i que a empresa despediu [V]_i era esperado?

- Condição da Estrutura Coordenada: numa estrutura coordenada nenhum dos membros da coordenação ou constituintes destes pode ser extraído por movimento Q:

(44) a. *[Que mesinha]_i vais pôr o candeeiro entre o sofá e [V]_i?

- Restrição da “Ilha Adjunta”: um constituinte interrogativo não é facilmente extraído de uma oração se esta for um adjunto:

(45) a. ?? *[Que alimento]_i a mãe ficou aborrecida [porque a filha comeu [V]_i]?

Por vezes, o movimento Q nas interrogativas parciais é acompanhado de alteração obrigatória da ordem de palavras na frase (Mateus *et al.*, 2003):

- (46) a. (O) que estiveste a fazer?
- b. (O) que estiveste tu a fazer?
- c. *(O) que tu estiveste a fazer?

As interrogativas com constituintes Q simples (nominais, adverbiais e quantificadores isolados), em posição inicial quando o sujeito nulo ou pós verbal quando o sujeito é lexicalmente realizado, são gramaticais; se o sujeito se encontra em posição pré-verbal (c) são agramaticais (Mateus *et al.*, 2003).

Quando a estrutura dos constituintes interrogativos é mais complexa, ou seja, formada por especificador ou quantificador interrogativo e por N realizado lexicalmente, a alteração de ordem nas palavras não tem carácter obrigatório, apesar de ser necessária em alguns casos (Mateus *et al.*, 2003):

- (47) a. Quantos livros a Maria leu?
- b. Quantos livros leu a Maria?

Nas interrogativas com “é que”, o sujeito pode aparecer em posição pré ou pós-verbal (Mateus *et al.*, 2003):

- (48) a. Onde é que a Maria trabalha?
- b. Onde é que trabalha a Maria?

Em interrogativas subordinadas, só se verifica obrigatoriedade de alteração na ordem das palavras com o morfema que (Mateus *et al.*, 2003):

- (49) a. Perguntei que fizeram os meus amigos.
- b. *Perguntei que os meus amigos fizeram.

Além destas interrogativas, com movimento Q, existem também determinados tipos de interrogativos, sem movimento (Mateus *et al.*, 2003). Todavia, não é relevante para o assunto abordado nesta tese.

1.2.3.2. Aquisição das Frases Interrogativas

Bloom *et al.* (1982) realizaram um estudo longitudinal com 7 crianças entre os 1;10 e os 3;00, acerca da sequência de aquisição de interrogativas, do ponto de vista da produção. Verificou-se a mesma sequência de aquisição para todos os indivíduos: questões do tipo “o que/quê” e “onde” são utilizadas primeiro (por volta dos 1;02 meses), seguidas de “quem” (por volta dos 1;04 meses), “como” (por volta dos 2;09 meses), “porquê” (por volta dos 35 meses), “de quem” e “quando” (depois dos 3;00 meses), tal como já tinha sido referido por estudos anteriores (Brown, 1968, Ervin-Tnpp 1970, Labov & Labov 1977, Lewis, 1938, Smitli 1933 *cit* por Bloom *et al.*, 1982).

Tyack & Ingram (1977 *cit* por Deevy & Leonard, 2004) realizaram um estudo sobre a compreensão de interrogativas do tipo “quem” e “o que/o quê”, de sujeito e de objecto, numa amostra de 100 crianças entre os 3 e os 5;5 anos, concluindo que estas revelam maior facilidade na compreensão de interrogativas de sujeito, sobretudo nas de tipo “quem”. Wilhelm & Hanna (1992 *cit* por Deevy & Leonard, 2004) encontraram os mesmos resultados numa amostra de 11 crianças entre os 3;4 to 4;7 anos, no mesmo tipo de estudo, na vertente expressiva; os resultados das tarefas de compreensão não apresentarem assimetrias, uma vez que as tarefas eram menos complexas quando comparadas com o estudo de Tyack e Ingram (1977 *cit* por Deevy & Leonard, 2004).

As crianças de idade pré-escolar revelam mais dificuldade nas interrogativas de objecto, quando comparando com o desempenho nas interrogativas de sujeito (van der Lely & Battell’s, 2003).

A assimetria nos resultados obtidos entre interrogativas de sujeito e de objecto não está relacionada com dificuldades na realização do movimento-Q, uma vez que crianças em idade pré-escolar são capazes de compreender estruturas mais complexas que envolvem este movimento (de Villiers, Roeper & Vainikka, 1990 *cit* por Deevy & Leonard, 2004) e conseguem produzir espontaneamente interrogativas de objecto aos 1;10 anos (Stromswold, 1995 *cit* por Deevy & Leonard, 2004). Alguns autores defendem que esta diferença parece dever-se a questões de processamento (O’Grady, 1997; Philip, Coopmans, van Atteveldt, & van der Meer, 2001 *cit* por Deevy & Leonard, 2004), uma vez que a distância sintáctica entre o morfema-Q e o seu vestígio é maior nas interrogativas de objecto, a que estão associados uma maior complexidade e um maior processamento para a criança, quer a nível compreensivo, quer a nível expressivo (Hildebrand, 1987; Yoshinaga, 1996 *cit* por Deevy e Leonard, 2004). Este facto pode conduzir a dificuldades de

interpretação da interrogativa de objecto e sua substituição por uma interrogativa de sujeito, na produção. Além disso, apenas as interrogativas de objecto demonstram inversão objecto-verbo e ordem não-canónica de palavras.

Todavia, Thornton (1990 *cit* por Jakubowicz & Strik, 2008) demonstrou que crianças de 3 anos conseguem produzir interrogativas de longa distância.

Cerejeira (2009) estudou a aquisição de interrogativas de sujeito e de objecto no Português-Europeu. A amostra foi constituída por 80 indivíduos, divididos em 4 grupos de 20 indivíduos: [3;02-3;11], [4;01-4;10], [5;00-5;11] e [25-58]. Os dados recolhidos nos estudos experimentais revelaram a existência de uma assimetria relevante entre interrogativas de sujeito e interrogativas de objecto.

No que respeitou à produção de interrogativas gramaticais, Cerejeira (2009) verificou uma maior produção das interrogativas de sujeito, comparativamente às interrogativas de objecto. Por outro lado, houve assimetria também em contexto de reversibilidade vs. irreversibilidade: o contexto de reversibilidade, no caso das interrogativas de objecto, gerou um maior número de interrogativas gramaticais, não tendo tido consequências significativas nas interrogativas de sujeito. A justificação encontrada foi a de que a reversibilidade, associada a um estímulo para interrogativas de objecto, levou à produção de um número significativo de interrogativas de sujeito, ou seja, as crianças produziram interrogativas gramaticais, mas desadequadas ao estímulo inicial. As crianças da faixa etária de 3 anos produziram interrogativas de sujeito possíveis em PE em quase 100% das vezes requeridas, ao contrário das interrogativas de objecto. Os dados dos grupos das faixas etárias dos 4 e 5 anos sugeriram que uma competência adulta na produção de interrogativas é alcançada primeiramente nas interrogativas de sujeito. Em relação às interrogativas de objecto, essa competência é alcançada primeiramente quando estas contêm um verbo semanticamente irreversível. Os efeitos da reversibilidade foram visíveis no grupo da faixa etária dos 4 anos, mas, no dos 5 anos, os seus efeitos já se apresentaram vestigiais. Assim, a performance das crianças apresentou-se mais baixa mediante dois factores: a interrogativa ser de objecto e o de esta incluir um verbo reversível. A autora sugere, ainda, que as dificuldades nas interrogativas de objecto parecem dever-se a défices na atribuição de papéis temáticos.

Por outro lado, Cerejeira (2009) verificou que a compreensão das estruturas interrogativas surge antes da capacidade para as produzir. Todos os grupos revelaram um desempenho acima do nível de acaso em todos os tipos de interrogativas, pelo que se

concluiu que a sua compreensão já não era problemática. Todavia, a reversibilidade afectou, ainda que de forma pouco significativa, os resultados do grupo da faixa etária dos 3 anos. Assim, parece existir um padrão de desenvolvimento caracterizado pela aquisição primeira de interrogativas de sujeito, com aquisição mais tardia das interrogativas de objecto. As dificuldades nas últimas são mais persistentes no caso de conterem um verbo reversível. Desta forma, estas estruturas são as últimas a serem adquiridas (Cerejeira, 2009).

I.2.3.3. Frases Relativas

As orações relativas são orações subordinadas, utilizadas na modificação de uma expressão nominal antecedente ou de uma outra oração (Mateus *et al.*, 2003), sendo iniciadas pelos tradicionalmente designados “pronomes”, “advérbios” ou “adjectivos relativos” (Brito & Duarte, 2003⁷).

Segundo Duarte (2000), as frases subordinadas podem ocupar posições de tipo diferente nas frases superiores de que fazem parte. Quando ocupam posições destinadas a argumentos, i. e., posições ocupadas tipicamente por expressões nominais, denominam-se substantivas, quando ocupam posições típicas de adjectivos, denominam-se adjectivas.

As subordinadas adjectivas são as relativas com antecedente expreso (Ferreira, 2008), que são de dois tipos: restritivas (ou determinativas) e apositivas (explicativas ou não restritivas); existem também relativas sem antecedente expreso, que são as relativas livres (Mateus *et al.*, 2003).

As orações relativas restritivas contribuem para a construção do valor referencial da expressão nominal, da qual são exemplos (Mateus *et al.*, 2003)⁸:

- (50) a. Os chapéus que estavam no armário desapareceram.
- b. O homem de que tu me falaste está a chorar.
- c. Compraram várias toalhas com as quais cobriram as mesas.
- d. Gostei muito da revista cujo editorial tu me escreveste.
- e. Vê-se o mar da casa onde vivemos.

⁷ Brito, A. M. & Duarte, I., 2003, “Orações relativas e construções aparentadas”. In Mateus, M. H. *et al.*, 2003, Gramática da Língua Portuguesa, Lisboa, Editorial Caminho, pp. 653-694.

⁸ Todos os exemplos apresentados nesta secção foram retirados de Mateus, *et al.* (2003), à excepção de (52), (53) e (55).

As relativas apositivas exprimem um comentário do locutor acerca de uma entidade denotada por um SN, o antecedente da relativa. Ao contrário das relativas restritivas, não contribuem para a construção do valor referencial da expressão nominal que as antecedem (Duarte, 2000); têm um carácter parentético, que é dado na oralidade por pausas e na escrita por vírgulas ou traços (Mateus *et al.*, 2003):

- (51) a. Lisboa, que é capital de Portugal, é uma cidade com uma luz especial.
b. O António, que faz anos amanhã, regressou do estrangeiro.
c. Os teus primos, que vivem na Califórnia, chegam hoje.
d. Eu, que tanto me esforcei, cheguei em último lugar.

As orações relativas são iniciadas por constituintes relativos ou morfemas-Q, que representam diferentes funções sintácticas na frase (Mateus *et al.*, 2003).

De acordo com Brito e Duarte (2003⁹) os constituintes relativos e as respectivas funções sintácticas são:

- *que* usa-se como sujeito (a) e como objecto directo (b):

- (52) a. Vi o homem que roubou a tua carteira.
b. O livro que li nas férias ganhou um prémio.

- *que* precedido de preposição *a* marca o objecto indirecto, (c); regido de várias preposições constitui SPs com a função de oblíquo, (d); em particular, quando precedido de *em* marca o locativo (tempo ou espaço), (e) e (f); com a preposição *de* exprime o genitivo, (g) (Ferreira, 2008):

- (53) a. O cão a que fizeste festas fugiu.
b. Já li o livro sobre que/ o qual escreveste aquela crítica.
c. Vê-se o mar da casa em que vivemos.
d. Passo assim os dias em que estou em casa.
e. A árvore de que cortei alguns ramos está de novo a crescer.

- *o qual*⁹, precedido de preposições, exprime diversas funções: como objecto indirecto, se precedido da preposição *a*, como oblíquo, quando seleccionado por preposições variadas; apenas nas relativas não restritivas *o qual* também tem função de sujeito e de objecto directo.

⁹ Ver exemplos das diferentes funções sintácticas dos constituintes *o qual*, *quem*, *quanto*, *onde* e *cujos* em Brito & Duarte (2003 cit por Ferreira, 2008).

- *quem*, precedido de preposição, usa-se com antecedente exclusivamente humano, como objecto indirecto e como oblíquo; quando precedido da preposição *de* marca também genitivo.

- *quanto* usa-se exclusivamente com antecedente constituído pela expressão universalmente quantificada *tudo, todos*; na oração a que pertence pode servir de sujeito e de objecto directo.

- *onde* usa-se unicamente como oblíquo com valor de locativo.

- *cujos* marca o genitivo, ocorrendo o SN em início da relativa.

As relativas sem antecedente expreso são frases complexas caracterizadas por uma estrutura de subordinação, em que as orações em *itálico* são um constituinte da oração superior, com uma função sintáctica própria. Assim, em a) a oração em destaque é sujeito da oração matriz e em b) é objecto directo (Mateus *et al.*, 2003):

(54) a. *Quem vai ao mar* perde o lugar.

b. Recebi *quem tu me recomendaste*.

Este tipo de relativas ocorre em posições típicas de expressões nominais quando são utilizadas as formas *quem* e *o que* (posição de sujeito, de objecto directo, de objecto indirecto) e em posições típicas de expressões preposicionais, quando ocorre a forma *onde* (Ferreira, 2008).

Segundo Campos & Xavier (1991 *cit* por Ferreira, 2008) as relativas sem antecedente, porque não apresentam o SN antecedente da relativa realizado lexicalmente, têm a mesma distribuição que as relativas com antecedente. E, embora as relativas sem antecedente não tenham antecedente lexical, têm uma estrutura idêntica à estrutura das relativas com antecedente lexical.

Sabe-se, contudo, que a distribuição das relativas sem antecedente não é exactamente igual à das relativas com antecedente, uma vez que aquelas exibem efeitos de “matching”, de acordo com a função sintáctica que desempenham, conforme atestado no seguinte contraste (Ferreira, 2008):

(55) a. A pessoa de quem eu gosto está ali.

b. * De quem eu gosto está ali.

Em suma, uma oração relativa é constituída por um NP complexo, formado por um antecedente de categoria NP e uma oração relativa. Dentro da oração relativa existe um

pronome relativo ou constituinte Q, que mantém uma relação de co-referência obrigatória com o antecedente da oração relativa. Este constituinte é movido da posição que ocupa na representação sintáctica inicial para a posição de Comp dessa oração. Esta mesma regra pode ser aplicada na derivação de uma frase com um constituinte Q, sendo um pronome ou um NP, desde que se mova todo o constituinte para Comp (Raposo, 1992).

I.2.3.4. Aquisição das Frases Relativas

De uma forma geral, é referido na literatura que as crianças com desenvolvimento típico da linguagem começam a produzir orações relativas por volta dos 3 anos de idade (Varlokosta & Armon-Lotem, 1998, Vasconcelos, 1996, *cit* por Ferreira, 2008; Novogrodsky & Friedmann, 2006). Alguns estudos (Håkansson & Hansson, 2000; Adams, 1990 *cit* por Ferreira, 2008, Friedmann & Novogrodsky, 2004) referem ainda que só por volta das 5/6 anos as crianças parecem compreender as mesmas estruturas. Contudo, as frases relativas são difíceis de compreender mesmo após os 6 anos de idade (Guasti, 2004).

O estudo de Vasconcelos (1991, *cit* por Ferreira, 2008), realizado com crianças portuguesas entre os 3:05 e os 8:05 anos, teve como objectivo testar a compreensão e produção de orações relativas. O referido estudo demonstrou que (i) as relativas encaixadas ao centro (“A menina que estava a falar com a Marta tinha um vestido azul.”) apresentam uma maior dificuldade comparativamente com as frases com encaixe à direita (“A senhora deu esmola ao senhor que tinha a mão estendida.”), que (ii) as relativas de sujeito (“O avô que viu o menino tem barba.”) são mais acessíveis do que as relativas de objecto directo (“O avô que o menino viu tem barba.”) e, por fim, (iii) que as relativas de objecto indirecto e as relativas locativas são mais difíceis do que as restantes. Por outro lado, estes resultados demonstraram também que, mesmo numa faixa etária mais tardia, as crianças mantêm dificuldades, quer de compreensão quer de produção destas estruturas. Estes dados são ainda corroborados por outros autores (Silva, 2004; McLaughlin, 1998).

As primeiras relativas de sujeito surgem no discurso espontâneo de crianças com desenvolvimento típico, falantes nativas de inglês, por volta dos 3 anos (Limber, 1973 *cit* por Ferreira, 2008), mas a produção consistente das mesmas, em tarefas de elicitación, só surge por volta dos 6 anos (Novogrodsky & Friedmann, 2006). Os estudos indicam-nos, também, que numa fase mais precoce (por volta dos 4 anos) a percentagem de sucesso na compreensão de relativas de sujeito é superior face à percentagem de relativas de objecto directo (Friedmann & Novogrodsky, 2004) e que, de uma forma geral, as relativas de

sujeito são mais acessíveis do que as relativas de objecto directo (Arosio, Adani & Guasti, 2004, Vasconcelos, 1991, Sheldon, 1971 *cit* por Ferreira, 2008).

O estudo de Friedmann & Novogrodsky (2004) indicou-nos que, na faixa etária entre os 5:11 e os 6:05 anos, as crianças hebraicas com desenvolvimento típico compreendiam ambos os tipos de frases relativas. Noutro estudo, as mesmas autoras referiram que a produção destas estruturas está adquirida por volta dos 7:06 anos de idade (Novogrodsky e Friedmann, 2006).

Num estudo acerca da produção e compreensão de frases relativas, numa amostra de 60 crianças portuguesas (25 rapazes e 35 raparigas), com idades entre os 3;09 e 6;02, Costa *et al.* (2009) concluíram que existia uma assimetria entre a produção de relativas de sujeito e de relativas de objecto, com valores de frequência superiores para o primeiro tipo de construções. Apesar de os resultados parecem semelhantes no grupo de controlo, constituído por dez adultos, com idades compreendidas entre os 23 anos e os 42 anos, todos com formação universitária, verificou-se que os motivos desta ocorrência eram, no entanto, diferentes: enquanto alguns adultos não produzem relativas de objecto porque dispõem de estratégias alternativas gramaticais, as crianças não produzem relativas de objecto porque não dispõem dos recursos linguísticos necessários para o fazer, produzindo bastantes estruturas agramaticais no contexto de relativas de objecto.

Relativamente à prova de compreensão, verificam-se também melhores resultados para as relativas de sujeito, quando comparando com as relativas de objecto. No grupo de controlo adulto, o desempenho foi de 100% nos dois tipos de relativas, o que prova que as dificuldades das crianças não se referem apenas a questões de processamento, conforme é afirmado por Vasconcelos (1991 *cit* por Costa *et al.*, 2009), mas trata-se de um problema de desenvolvimento linguístico.

1.2.3.5. Topicalizações

Entre as construções de tópicos marcados apresentadas pelo Português Europeu, encontramos uma construção, denominada Topicalização, que é ilustrada pelos seguintes exemplos (Mateus *et al.*, 2003)¹⁰:

(56) a. “Piscina, não sabia que tinha [-].” (PF, G 1833)

¹⁰ Os exemplos apresentados nesta secção foram retirados de Mateus, *et al.* (2003), à excepção de (64), (69) e (70).

b. A esse político, podes crer que não dou o meu voto [-].

A Topicalização apresenta as características seguidamente apresentadas (Mateus *et al.*, 2003; Duarte, 1996):

- 1) o constituinte interpretado como tópico é obrigatoriamente uma categoria vazia;
- 2) apresenta concordância referencial, categorial, causal e temática entre o constituinte topicalizado e a categoria vazia;
- 3) não se restringe a contextos de frase-raíz, como por exemplo:

(57) a. Acho que *à Maria*, o João ofereceu [-] no Natal.

b. Lamento que *esse artigo*, o coordenador não tenho incluído [-] na bibliografia da cadeira.

4) a construção é iterativa, ou seja, pode ocorrer mais do que um constituinte topicalizado por oração, é compatível com movimento-Q e é ilimitada, uma vez que a relação entre o constituinte topicalizado e o constituinte vazio associado apresenta propriedades de uma dependência a longa distância, podendo ocorrer várias fronteiras frásicas entre os dois constituintes:

(58) a. *Ao João, sobre esse assunto*, toda a gente desistiu de falar [-] [-].

b. Dinheiro, ao João, é prudente não emprestar [-] [-].

c. Esse romance, a quem é que ofereceste [-] no Natal?

d. Sobre esse assunto, com quem é que o João conversa [-] invariavelmente?

e. Este é um assunto sobre o qual com o João, não me apetece conversar [-].

f. Ao João, a Maria nunca oferece livros [-].

g. Ao João, disseram-me [SComp que a Maria nunca oferece livros [-]].

h. Ao João, disseram-me [SComp que a Maria jurou [SComp que nunca oferece livros [-]]].

5) em frases-raiz, o tópico marcado ocorre à esquerda de constituintes em posição de especificador de SComp; nas frases encaixadas, ocorre à direita do complementador e de constituintes em posição de especificador de SComp (ver exemplo antes pág. 498);

6) os constituintes topicalizados não podem ocorrer adjacentes a oração não finitas:

(59) a. Esse livro, o João afirmou [ter lido [-] ontem].

b. *O João afirmou esse livro, [ter lido [-] ontem]

7) é sensível à natureza referencial do constituinte topicalizado:

(60) a. Todos (os amigos do João), não conheço.

b. *Nenhuns (amigos do João), não conheço [-]

c. Perfumes, adoro [-].

d. */??Um certo perfume, adoro [-].

8) a categoria vazia no comentário permite lacunas parasitas:

(61) a. Esse artigo, o João discutiu [-] na aula [sem ter lido [-]].

b. Filmes do Manoel de Oliveira, os intelectuais aplaudem [-], mesmo antes de terem visto [-].

9) É sensível a ilhas fortes:

(62) a. *Piscina, nunca fui a[o clube de golfe que tem [-]].

b. *Ao João, [que as pessoas continuem a falar [-]] surpreende-me.

10) Não é sensível a todo o tipo de ilhas fracas, como é o exemplo das ilhas-Q:

(63) a. *Piscina, nunca fui [à casa dela [que tem [-]]].

b. *Esse tipo de computadores, [que a IBM venda [-] com tanto êxito] surpreende-me.

c. Lume, quem me dá [-]?

d. Esse disparate, a quem é que já contaste [-] na faculdade?

Nestes dois últimos exemplos, demonstra-se a compatibilidade entre Topicalização e Movimento-Q em PE (Duarte, 1996).

11) As interrogativas-Q múltiplas mono-oracionais com mais de um constituinte-Q movido são impossíveis em PE:

(64) a. *Onde o que comeste [-] [-]?

b. *Quem quando viste [-] na televisão [-]?

12) Nem sempre a Topicalização cria ilhas tópicas, pelo que frases com constituintes internos a orações relativas são consideradas gramaticais ou marginais em PE:

(65) a. (?)Este é o livro que, ao João, a Maria ofereceu nos anos.

b. (?)Não conheço as pessoas de quem, ao meu irmão, tu juraste [-] vingar-te.

13) Dependendo do contexto em que é usada, a Topicalização pode introduzir um novo tópico no discurso, pode ser usada como estratégia de progressão temática ou pode ser utilizada para contrastar a predicação expressa pelo comentário acerca do tópico com outra predicação contida no discurso anterior envolvendo o mesmo tópico:

(66) a. Pão, ainda há [-]?

b. Gostas de perfumes? Ah, sim, perfumes, adoro [-].

c. Aposto que ainda não leste o último artigo do Chomsky.

d. Não, não. Por acaso esse, já li [-].

14) No PE, a interpretação contrastiva nas frases com Topicalizações envolve contraste de predições e, daí, as paráfrases envolverem Despojamento e não Contraste Sintagmático:

(67) a. Esse livro, já li [-], (mas) este, ainda não. (Despojamento)

b. #Esse livro, já li, (e/mas) não este. (Contraste Sintagmático)

c. Café, bebo sempre sem açúcar, (mas) chá, não. (Despojamento)

d. #Café, bebo sempre sem açúcar, (e/mas) chá, não. (Contraste Sintagmático)

15) Não cria ilhas tópicas tão fortes como a Deslocação à Esquerda Clítica:

(68) a. (?)Este é o criminoso [a quem]i [Stop a liberdade, nós não podemos conceder [-] [v]i de modo algum].

b. (?)[Que romance]i é que o João disse que [Stop à Maria, tinha oferecido [v]i [-] no Natal]?

Assim, a construção de Topicalização no Português Europeu “*envolve movimento sintático, para a posição de adjunto a Comp ou a Flex, de um constituinte com realização lexical – o constituinte topicalizado – que constituiu o A'-antecedente local da variável originada pelo movimento*” (Duarte, 1987).

A autora defende ainda que a construção do objecto nulo é um caso particular de Topicalização, uma vez que a) no Português, a Topicalização e a construção de objecto nulo partilham uma série de propriedades, b) só é permitida a fixação do valor da variável na posição de objecto nulo por parte dos tipos de expressões nominais que podem funcionar como A'-antecedentes locais de uma variável na posição de objecto na posição da Topicalização e c) as línguas em que não são permitidas variáveis em posição de objecto originadas por Topicalização não dispõem de objecto nulo (Duarte, 1987).

De facto, o Português admite a queda do pronome definido e indefinido nas frases, ao contrário de, por exemplo, o Castelhana, que apenas admite a queda do pronome definido (Duarte, 1987):

- (69) a. Vamos a comprar tortillas?
 b. No creo que vendan [cv]i aqui.
 c. Compraste café?
 d. Sí, compré [cv]i. [Campos, 1986: 354 *cit* por Duarte, 1987]
 e. Compraste alguns regalos?
 f. *Si, compre.
 g. Sí, compre algunos. [Campos, 1986: 354 *cit* por Duarte, 1987]
 h. *Maria vio – en la tele ayer.
 i. Maria los vio en la tele ayer. [Raposo, 1986 *cit* por Duarte, 1987]

Desta forma, se em Castelhana a construção de objecto nulo está limitada aos contextos em que o antecedente que fixa o valor de categoria vazia é uma expressão nominal sem quantificador expreso, de interpretação não específica – pois só este pode ser A'-antecedente de uma variável em posição de objecto na construção da Topicalização –, no Português, o antecedente pode ser um nome próprio ou uma descrição definida, quer quando ele é uma expressão sem quantificador expreso, de interpretação não específica – pois estes 2 tipos de expressões nominais podem ser A'-antecedentes de uma variável em posição de objecto na construção da Topicalização (Duarte, 1987).

Em línguas como o Francês e o Italiano, não é possível topicalizar expressões nominais na posição de objecto (directo), bem como são ilegítimas as variáveis em posição de objecto de construção de objecto nulo (Duarte, 1987):

- (70) a. *Ce livre i, j'ai déjà lu [v]i.

b. *Questo libro i, ho letto [v]i già.

c. Tu as déjà lu ce livre?

*Oui, j'ai déjà lu [cv]i.

d. Hai letto questo libro?

*Sì, ho letto [cv]i.

Estas línguas não utilizam estratégia de movimento sintáctico para uma posição A' externa a Flex (Duarte, 1987).

Existe, ainda, uma variante da Topicalização típica do modo oral, utilizada sobretudo no Português Brasileira, denominada de Topicalização Selvagem. Todavia, não tem relevância para este estudo.

1.2.3.6. Aquisição das Topicalizações

Segundo Soares (2003), as primeiras topicalizações começam a surgir após os 1;08 e correspondem a topicalizações de objectos directos (ex: Dodot não há!" "Este!").

Contudo, ainda que as topicalizações de objecto sejam mais utilizadas do que topicalizações de sujeito (Soares, 2003), ambas as construções não aparecem frequentemente no corpus, conforme foi observado por Carrilho (1994 *cit* por Soares, 2003) num estudo sobre a topicalização em discurso espontâneo de 3 crianças portuguesas entre os 2;00 e aos 3;03.

A emergência de topicalizações de objecto implica a activação do movimento deste constituinte para a periferia esquerda da frase (Soares, 2003).

Por volta dos 1;10, topicalizações e interrogativas-Q começam a aparecer simultaneamente no discurso da criança. Construções como "O gato onde está?" requerem movimento de dois constituintes da frase, o que torna a operação mais complexa, explicando o motivo porque topicalizações em frases interrogativas emergem mais tarde do que topicalizações em frases declarativas (Soares, 2003).

1.2.4. Síntese

Existem vários fenómenos que favorecem a teoria inatista defendida por Chomsky. Esta explica a aquisição da linguagem enquanto uma capacidade inata da criança, que se

desenvolve ao longo do tempo, em função da qualidade do input linguístico do contexto. Assim, cada criança nasce detentora de uma GU, correspondendo esta a um conjunto de princípios e parâmetros linguísticos geneticamente determinados e universais, cujos valores são fixados em idades precoces, tendo em conta o ambiente linguístico contextual.

Ao longo do desenvolvimento linguístico, a criança apropriar-se-á de determinadas operações linguísticas, entre elas, a de movimento. Existem dois tipos de movimento: o movimento-A e o movimento-A'. O primeiro refere-se ao movimento de constituintes para posições argumentais, incluindo a construção de frases passivas e elevação do sujeito. O segundo refere-se ao movimento de constituintes para posições não-argumentais, incluindo a construção de frases interrogativas, relativas, movimento de operadores nulos e de *constituintes focalizados antepostos* ou topicalizações.

Na construção da frase passiva ocorre um movimento dos argumentos, que deixa um vestígio (t) na posição de objecto depois de este se mover para a posição de sujeito, ocorrendo, portanto, uma transferência de papéis temáticos.

A aquisição da estrutura passiva ocorre precocemente no desenvolvimento linguístico, com as passivas adjectivais a serem adquiridas mais precocemente do que as sintácticas. A apropriação destas últimas surge apenas após os 4 anos de idade (Borer & Wexler, 1987 *cit* por Weissenborn *et al.*, 1992). Existe também uma diferença entre as passivas irreversíveis e as reversíveis: nas primeiras, o complemento não pode receber papel temático de agente, por isso, a interpretação deste tipo de frase é facilitado pelo contexto semântico. Desta forma, o domínio da passiva irreversível ocorre primeiramente ao da passiva reversível, cujo sujeito e complemento apresentam traço [+animado], podendo ambos receber o papel de agente. Para o PE, Sim-Sim (2006) e Pereira (2008) verificaram que a compreensão das passivas irreversíveis está adquirida aos 4 anos, enquanto a compreensão das passivas reversíveis está dominada (ainda que não completamente) por volta dos 9 anos. Para outras línguas, a investigação também aponta para uma compreensão das passivas reversíveis após os 4;06 (Bever, 1970; de Villiers & de Villiers, 1973; Maratsos, 1974; Strohner & Nelson, 1974; Borer & Wexler, 1987; Pinker *et al.*, 1987 *cit* por Van der Lely, 1996a). Relativamente à expressão, as passivas surgem no discurso entre os 3;00 e os 4;06, mas com frequência reduzida (Bowman, 1873 *cit* por Fletcher & MacWhinney, 1995; Acosta *et al.*, 2003; Paul, 2001; Rigolet, 1998). Um melhor desempenho, quer de compreensão, quer de produção, também parece estar associado à utilização de verbos agentivos na passiva, comparativamente ao uso de verbos não agentivos (Maratsos *et al.*, 1985 *cit* por Guasti, 2004).

Por outro lado, nas frases interrogativas e relativas, os respectivos morfemas movem-se para a posição de Comp que, inicialmente, se encontrava vazia, deixando um vestígio (co-indexado) na posição que ocupam na posição sintáctica inicial.

Estudos de crianças entre os 3 e os 5 anos revelaram que as primeiras interrogativas a ser produzidas são as de tipo “o que/quê” e “onde” (por volta dos 1;02 meses), seguidas de “quem” (por volta dos 1;04 meses), “como” (por volta dos 2;09 meses), “porque” (por volta dos 3;00 meses), “de quem” e “quando” (depois dos 3;00 meses) (Brown, 1968, Ervin-Tnpp 1970, Labov & Labov 1977, Lewis, 1938, Smitli 1933 *cit* por Bloom *et al.*, 1982). Além do mais, existe um melhor desempenho, de produção e de compreensão, nas interrogativas de sujeito, quando comparadas com as de objecto (Tyack e Ingram, 1977 *cit* por Deevy & Leonard, 2004; Wilhelm & Hanna, 1992 *cit* por Deevy & Leonard, 2004; van der Lely & Battell’s, 2003). Para o PE, Cerejeira (2009) também verificou a assimetria entre o desempenho nas interrogativas de sujeito e de objecto: na produção, o domínio das interrogativas de sujeito está quase totalmente adquirido já por volta dos 3 anos, enquanto, nas interrogativas de objecto, o domínio ocorre primeiramente quando o verbo é semanticamente irreversível. Os efeitos da reversibilidade estão presentes na faixa etária dos 4 anos e, de forma mais ténue, na dos 5 anos. Por outro lado, a autora observou que a compreensão destas estruturas é atingida anteriormente à sua produção, com desempenhos acima do nível do acaso desde a faixa dos 3 anos. Todavia, no grupo dos 3 anos ainda se denotou algum efeito de reversibilidade, com maior dificuldade nas interrogativas com utilização de verbos reversíveis.

Quanto às frases relativas, estas apresentam um padrão de aquisição diferente das outras estruturas referidas, uma vez que o desempenho na sua produção é primário ao da compreensão. Alguns autores referem que a produção de relativas começa a surgir por volta dos 3 anos (Varlokosta & Armon-Lotem, 1998, Vasconcelos, 1996, *cit* por Ferreira, 2008; Novogrodsky & Friedmann, 2006), com as relativas de sujeito (Limber, 1973 *cit* por Ferreira, 2008), ainda que a sua produção consistente só surja por volta dos 6 anos (Novogrodsky & Friedmann, 2006). Para o PE, Costa *et al.* (2009) observaram que a frequência de produção de relativas de sujeito foi muito superior à de relativas de objecto em crianças entre os 3;09 e os 6;02. Vasconcelos (1991, *cit* por Ferreira, 2008) corrobora estes resultados, afirmando que as relativas de sujeito são mais acessíveis do que as relativas de objecto directo, bem como que as relativas encaixadas ao centro apresentam uma maior dificuldade comparativamente com as frases com encaixe à direita e que as relativas de

objecto indirecto e as relativas locativas são mais difíceis do que as restantes. A compreensão apresenta, também, melhores resultados para as relativas de sujeito.

Verifica-se, assim, que os vários estudos linguísticos referidos apresentaram resultados semelhantes quanto ao desenvolvimento típico da linguagem em crianças em idades precoces, independentemente da sua língua materna. A robustez interlinguística destes dados permite retirar algumas conclusões quanto aos referenciais para o desenvolvimento típico da linguagem.

Consequentemente, o conhecimento do processo de aquisição típico da linguagem possibilitará a detecção mais eficaz (e mais precoce) de patologias linguísticas.

Uma destas patologias, tratada neste estudo, denomina-se Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem. As suas características serão seguidamente descritas, de acordo com a investigação existente, de forma a compreender melhor o nível de desempenho das crianças afectadas.

I.3. Definição de PEDL

O termo Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem (PEDL) refere-se a crianças com dificuldades em vários aspectos linguísticos: acesso lexical, fonologia, morfologia, sintaxe, pragmática e semântica (Leonard, 1998; van der Lely, 1996a; 1996b; van der Lely & Christian, 2000; van der Lely & Battell, 2003; Levy & Friedmann, 2009).

As crianças com PEDL apresentam limitações linguísticas significativas, apesar de os factores que geralmente acompanham problemas de linguagem – como défice auditivo, resultados baixos nos testes de inteligência não-verbal e danos neurológicos – não se encontrarem evidentes (Leonard, 1998). Leonard (1998) propõe os seguintes critérios para o diagnóstico de PEDL:

Factor	Critério
Competência linguística	Testes de linguagem com pontuação abaixo da média; risco de desvalorização social/problemas de interacção social
QI não-verbal	Performance de QI não-verbal igual ou superior a 85

Audição	Testes auditivos com resultados dentro do normal
Otite média com efusão	Sem episódios recentes
Disfunção neurológica	Sem evidência para epilepsia, paralisia cerebral, lesões cerebrais; não está sob medicação para epilepsia
Estrutura oral	Sem alterações estruturais
Função motora oral	Itens de desenvolvimento apropriados
Interações físicas e sociais	Sem sintomas de perturbações sociais recíprocas ou necessidade de restrição de actividades

Podem ser identificados vários subgrupos de PEDL, de acordo com a componente da linguagem que está alterada (Bishop, 2006 *cit* por Friedmann & Novogrodsky, 2008; Conti-Ramsden & Botting, 1999; Friedmann & Novogrodsky, 2007; Rapin & Allen, 1983; van der Lely, 2005).

Existem, portanto, crianças que apresentam alterações puramente sintácticas e outras com alterações puramente lexicais, fonológicas ou pragmáticas, sem défices sintácticos. Assim, a perturbação de um módulo específico da linguagem, e não dos outros, existe, tornando possível a identificação de subgrupos de PEDL com défices selectivos nos vários módulos da linguagem, o que constitui evidência a favor da modularidade do sistema linguístico (Friedmann & Novogrodsky, 2008; Friedmann & Gvion, 2002).

Devido às alterações inerentes à sua problemática, estas crianças apresentam dificuldades na aquisição dos vários domínios escolares, incluindo a matemática e a literacia (cf. Archibald & Gathercole, 2006).

Um estudo efectuado no Reino Unido apontou para uma incidência de 7% de crianças com PEDL nos jardins-de-infância (Tomblin *et al*, 1997 *cit* por Archibald & Gathercole, 2006).

Assim, o conhecimento das alterações ocorrentes e causas para as mesmas torna-se premente para a compreensão da problemática e para a detecção precoce da perturbação.

I.3.1. PEDL Sintáctica

Um dos subgrupos da PEDL é a *PEDL sintáctica* ou *gramatical*. Esta caracteriza-se por alterações sintácticas específicas, com as restantes áreas linguísticas com funcionalidade normal (Friedmann & Novogrodsky, 2004, 2007; Novogrodsky & Friedmann, 2006; van der Lely, 1996b).

Crianças com PEDL apresentam uma alteração não só na produção do discurso, mas também na compreensão de determinadas estruturas gramaticais (Bishop, 1979 *cit* por Friedmann & Novogrodsky, 2004).

Alguns estudos demonstraram que estas crianças não apresentam um défice similar para todos os componentes da sintaxe (van der Lely, 1996b). Na produção verbal, elas revelam um desenvolvimento mais lento da gramática relativamente à aquisição de categorias funcionais, com erros sintácticos e morfológicos e pouco uso de estruturas com movimento, quando comparado com outras crianças da sua faixa etária (Menyuk, 1964, Clahsen, 1991 *cit* por Friedmann & Novogrodsky, 2004; Leonard, 1998).

Relativamente à compreensão verbal, as dificuldades encontram-se em estruturas semanticamente reversíveis, nomeadamente, frases passivas (van der Lely, 1996a; van der Lely & Battell, 2003; van der Lely & Stollwerck, 1997), frases relativas (Friedmann & Novogrodsky, 2004; Novogrodsky & Friedmann, 2006; Costa *et al*, 2009), interrogativas de objecto (van der Lely & Battell, 2003; Friedmann & Novogrodsky, 2011), focalizações e frases com movimento de dativo (Friedmann & Novogrodsky, 2007; Ebbels & van der Lely, 2001 por Levy & Friedmann, 2009; van der Lely & Harris, 1990). Todas estas estruturas, com excepção das passivas, têm em comum o facto de derivarem de movimentos sintácticos, conforme é explicado na Teoria da Regência e Ligação (TRL) (Chomsky, 1981 *cit* por Levy & Friedmann, 2009).

Assim, torna-se relevante verificar mais pormenorizadamente de que forma é que estas estruturas estão alteradas na PEDL sintáctica, nomeadamente ao nível da flexão e do movimento de estruturas linguísticas.

I.3.1.1. Flexão

Vários estudos apontam para performances mais baixas em crianças com PEDL sintáctica, comparativamente a crianças com desenvolvimento linguístico normal, para alguns parâmetros flexionais.

Têm sido referidas dificuldades na marcação de tempos verbais no passado (Leonard, 1998), bem como na morfologia flexional de concordância sujeito-verbo (van der Lely, 1996b; Rice & Oetting, 1993). De facto, Rice *et al.* (1995) afirmaram que as crianças com PEDL produzem correctamente a flexão de 3ª pessoa apenas um terço das vezes e a marcação de passado ainda menos frequentemente.

Montgomery & Leonard (1998) examinaram o processamento de flexões de *low-phonetic substance* (ex: morfema de 3ª pessoa do singular -s, morfema de passado -ed) e de *higher-phonetic-substance* (ex. morfema -ing de presente-progressivo) em tarefas de compreensão com crianças inglesas com PEDL e com desenvolvimento linguístico normal. A amostra foi constituída por 21 crianças com PEDL (média de 8;06 de idade), 21 crianças com desenvolvimento linguístico normal (média de 8;07 de idade) e 21 crianças com MLU semelhante ao das crianças com PEDL (média de 6;08 de idade). Verificou-se que as crianças com PEDL foram sensíveis apenas à presença de *higher-phonetic-substance* em tarefas de reconhecimento de palavras, ao contrário dos outros dois grupos. O seu desempenho também foi significativamente mais baixo em tarefas de julgamento gramatical, apenas quando ocorreu omissão de flexões de *low-phonetic-substance* obrigatórias.

Rice e colaboradores (Rice *et al.* 1995, Rice & Wexler 1996, Oetting & Horohov 1997 cf. Conti-Ramsden & Windfuhr, 2002) referiram a marcação de tempo verbal enquanto área particularmente fraca nas crianças com PEDL, em comparação com crianças com desenvolvimento linguístico típico, sugerindo que esta seria um marcador clínico para PEDL. Todavia, não investigaram a marcação de tempo verbal em crianças com idade inferior a 5 anos, ainda que a idade pré-escolar seja o período crucial para a detecção de PEDL. É nesta idade que o diagnóstico deve ser feito para que a criança seja encaminhada para intervenção e preparada para a entrada na escola (Conti-Ramsden & Windfuhr, 2002).

Por outro lado, os resultados obtidos no estudo de Conti-Ramsden & Windfuhr (2002) sugeriram que a marcação de tempo verbal na frase não é um marcador clínico eficaz em crianças de idade pré-escolar. De facto, nas tarefas requeridas, as crianças com desenvolvimento típico produziram mais verbos flexionados no passado do que as crianças com PEDL; todavia, os resultados dos dois grupos apresentaram, no geral, uma percentagem baixa.

Serratrice *et al.* (2003), utilizando uma amostra de 3 crianças com PEDL, entre os 3;01 e os 4;00, e respectivo grupo de controle, constituído por 11 crianças com desenvolvimento linguístico típico e MLU semelhante às crianças do primeiro grupo,

verificaram que os resultados da marcação de passado não apresentaram diferenças significativas entre verbos regulares e irregulares, para nenhum dos grupos.

Contudo, outros estudos referem que as crianças com PEDL fazem sobregeneralização de formas verbais de verbos irregulares no passado mais frequentemente do que as crianças com desenvolvimento linguístico normal (Blake *et al.*, 2004 *cit* por Southwood & Van Hout, 2010), substituem um morfema verbal por outro relacionado, usam marcadores de formas verbais no passado de forma inapropriada (Roberts & Rescorla, 1995 *cit* por Southwood & Van Hout, 2010) e omitem cópulas, modais ou outras estruturas auxiliares e, apesar de se verificarem melhorias do uso destas estruturas com a idade, os seus desempenhos estão sempre abaixo comparativamente a crianças com o mesmo MLU, sem alterações de linguagem (Hansson, 1997).

Assim, se estas dificuldades de flexão verbal no passado são maiores nos verbos regulares do que nos irregulares, ainda é questão sob debate, uma vez que alguns estudos têm diferido nos resultados encontrados (Southwood & Van Hout, 2010).

Bortolini *et al.* (2006), num estudo com 33 crianças falantes de italiano, 11 delas com critérios de PEDL, entre os 3;07 e os 5;06, verificaram que a flexão verbal de 3ª pessoa do plural, o uso de clíticos de objecto e a repetição de pseudopalavras constituem marcadores clínicos para crianças italianas com PEDL.

No discurso espontâneo das crianças com PEDL sintáctica, é frequente verificar-se o uso de verbos não flexionados, infinitivos (Fletcher & Peters, 1984 *cit* por Sanz-Torrent *et al.*, 2008; Hansson & Leonard, 2003) e formas raíz, com omissões frequentes de artigos (Leonard, 1998), pronomes, sobretudo clíticos de objecto (Jakubowicz *et al.*, 1998), e complementos (Bottari, Chilosì & Pfanner, 1998 *cit* por Hamman *et al.*, 2003). A compreensão destas estruturas também se encontra comprometida (Jakubowicz *et al.*, 1998; Hamann *et al.*, 2003, Paradis & Crago, 2002 *cit* por Paradis *et al.*, in press).

Em 2003, Hamann *et al.* realizaram um estudo longitudinal, com duração de 2 anos, com uma amostra de 11 crianças francesas diagnosticadas com PEDL, com idades inicialmente compreendidas entre os 3;10 e os 7;11. Os resultados demonstraram que a utilização de infinitivos-raíz¹¹ e omissão de sujeito, não permitidas na língua francesa, se verificam em crianças com PEDL de faixa etária inferior. Em idades superiores, este fenómeno ocorreu menos frequentemente, pelo é possível afirmar que estes aspectos

¹¹ Infinitivos-raíz são infinitivos utilizados em contexto ilegítimo para a gramática adulta, numa frase simples (Wexler *et al.*, 2004), como por exemplo, "*a boneca dormir*".

parecem desenvolver-se mais tardiamente em crianças com PEDL, comparativamente às crianças com desenvolvimento linguístico considerado normal. Todavia, o uso de clíticos com função de complemento revelou-se problemático, mesmo em faixas etárias superiores. Assim, a omissão de pronomes de objecto parece ser uma característica das crianças francesas com PEDL.

Para a língua espanhola e catalã, Anderson (2001) referiu que o erro mais frequente das crianças com PEDL era a omissão do sufixo de concordância sujeito-verbo. Anderson (2001) estudou o uso da morfologia flexional em crianças falantes de espanhol e catalão com PEDL, através de uma tarefa de ensino formal da linguagem similar à utilizada por Connel (1987) e Connel & Stone (1992) (cf. Anderson, 2001), neste caso, relacionada com o morfema de marcação de género na concordância sujeito-verbo. A amostra foi constituída por 16 crianças com PEDL, entre os 3;08 e os 6;09, e 16 crianças com desenvolvimento típico da linguagem, com idades correspondentes. Os resultados demonstraram que o primeiro grupo apresentou maior dificuldade no desempenho das tarefas de compreensão e de produção, ainda que, na investigação prévia, não tivessem aparentado dificuldades no uso da morfologia de concordância em discurso espontâneo, comparativamente aos seus pares com desenvolvimento típico da linguagem (Merino, 1983, Restrepo, 1997 *cit* por Anderson, 2001). Os erros produzidos foram: 1) omissão - utilização do verbo sem o morfema; 2) substituição - uso do morfema incorrecto; 3) não-resposta - a criança não produziu uma resposta verbal; e 4) outra - a criança produziu uma frase que não continha nenhum verbo flexionado.

Dromi *et al.* (1999) explicaram esta dificuldade através de um estudo com crianças 15 crianças hebraicas com PEDL, entre os 4;02 e os 6;01, afirmando que a capacidade de produção de morfemas de concordância está relacionada com a complexidade ou o número de diferentes inflexões na frase. Assim, as crianças com PEDL apresentaram menos dificuldade na produção de morfema flexional de concordância numa frase simples, no presente, que inclui duas componentes, número e género, do que numa frase com um sistema flexional mais complexo, como o passado, que requer um morfema com três componentes pessoa, número e género.

Outros estudos de Serra e colaboradores (cf. Sanz-Torrent *et al.*, 2008) sugerem um défice no uso da morfologia, especialmente na produção de plurais, flexão nominal de género e flexão verbal, com uso pouco frequente de verbos e omissões, sobretudo de verbos copulativos, palavras funcionais e sílabas átonas.

Resultados semelhantes foram encontrados num estudo de Sanz-Torrent *et al* (2008). Os autores utilizaram uma amostra de 18 crianças bilíngues (catalão-espanhol), distribuídas por 3 grupos de 6 indivíduos: um grupo de crianças diagnosticadas com PEDL e os outros como grupos de controlo, um correspondente à idade, outro à MLU. A amostra foi testada em dois momentos: um cuja média de idades era de 3;09 e outro quando a média de idades era de 4;09. No primeiro momento (T1), os resultados demonstraram uma pobre diversidade de verbos e de formas verbais, uma rara ocorrência de verbos no passado, a não flexão de verbos no futuro e a não marcação de plurais. No segundo momento (T2), verificou-se uma maior diversidade de verbos, embora maioritariamente relacionados com situações de "aqui-e-agora", um uso mais frequente dos tempos de pretérito imperfeito, perfeito e futuro e uma melhoria na marcação de plurais, com taxa de utilização semelhante à dos grupos de controlo. Assim, desde o T1 para o T2 as crianças com PEDL apresentaram melhorias. Contudo, uma maior diversidade no uso de verbos em T2 conduziu à ocorrência de erros mais específicos, nomeadamente na flexão verbal de pessoa e omissão de verbos auxiliares.

Relativamente à dificuldade na marcação de plurais em indivíduos com PEDL sintáctica, esta é uma questão que levanta algumas dúvidas. Apesar de existir uma aquisição claramente mais tardia dos morfemas de plural, o desempenho nestas estruturas é melhor do que noutro tipo de morfemas (Johnston & Schery, 1976 *cit* por Goad, 1998). Os estudos comparativos do desempenho em tarefas experimentais com plurais ou de discurso espontâneo entre crianças com PEDL e crianças com MLU semelhante, os resultados são contraditórios: alguns autores defendem que os dois grupos têm um desempenho semelhante (Oetting, 1992, Getting & Rice, 1993, Rice & Krexler, 1996 *cit* por Goad, 1998), outros afirmam que as crianças com PEDL obtêm resultados significativamente piores (Leonard, 1989, Leonard, Bortolini, Caselli. & McGregor, 1992, Leonard, Sabbadini, Leonard & Voltern, 1987 *cit* por Goad, 1998).

Rice & Oetting (1993) recolheram 173 amostras de discurso espontâneo, 81 de crianças com PEDL, com idades entre os 4;01 e os 5;10, e 92 crianças com desenvolvimento linguístico normal, com MLU idêntico às do primeiro grupo, com idades entre os 2;04 e os 4;0. O objectivo foi verificar a marcação de número, ao nível lexical, e a concordância de número, em contexto de concordância sujeito/verbo e consistência de concordância do grupo nominal ao longo da frase. Os resultados indicaram que as crianças com PEDL dominavam a marcação de número, ao nível lexical, e, apesar de demonstraram maiores dificuldades em contexto quantificador+nome quando comparado com o contexto

determinante+nome, o desempenho foi idêntico ao grupo de controle. As crianças com PEDL apresentaram dificuldades na concordância de número ao longo da frase, comparativamente ao grupo de controle.

Por outro lado, Conti-Ramsden & Windfuhr (2002), num estudo com 28 crianças com PEDL, entre os 4;04 e os 5;10, e 28 crianças com desenvolvimento típico da linguagem, entre os 2;06 e os 3;10, verificaram que as crianças com PEDL produziam correctamente apenas uma modesta proporção de plurais, comparativamente às crianças com desenvolvimento típico da linguagem. Todavia, estes dois grupos apresentaram desempenhos diferentes nos nomes que terminavam com o alomorfe /-Iz/. As autoras argumentaram que as crianças com PEDL aparentavam ser mais sensíveis a questões fonológicas na produção, sugerindo que a origem dos erros na marcação nominal se deve a uma hiper-sensibilidade, que as crianças sem patologia não possuem (Marchman *et al.*, 1999 *cit* por Conti-Ramsden & Windfuhr, 2002). No entanto, a origem das dificuldades na morfologia nominal devem ser alvo de mais investigação (Leonard *et al.*, *cit* por Conti-Ramsden & Windfuhr, 2002).

Para o PE, Castro *et al.* (2010) realizaram um estudo com uma amostra de 8 crianças portuguesas com PEDL, entre os 4;02 e os 8;06, e 50 crianças portuguesas com desenvolvimento típico, entre os 4 e os 8 anos de idade, com o objectivo de verificar se, no PE, as crianças com PEDL apresentavam mais alterações ao nível da concordância nominal, comparativamente a crianças com desenvolvimento típico. As variáveis testadas foram o género e o número, em tarefas de compreensão e de produção. Os resultados demonstraram que a) o desempenho do grupo com PEDL é na generalidade pior do que no grupo das crianças com desenvolvimento típico, com excepção de 3 indivíduos no grupo de PEDL; b) no grupo com PEDL, a proporção de erros de concordância nominal na produção é maior do que na compreensão, o que se verificou também para o grupo com desenvolvimento típico e c) com excepção de 3 indivíduos, as crianças com PEDL têm taxas de omissão de determinantes equivalentes ou melhores do que os seus pares. Desta forma, o estudo foi inconclusivo, sobretudo devido à heterogeneidade do comportamento das crianças com PEDL.

Assim, se a marcação de plurais pode ser, ou não, um marcador clínico para a PEDL sintáctica é um assunto, ainda, em discussão.

Puglisi *et al.* (2005) estudaram o desempenho linguístico de crianças com PEDL, falantes de Português do Brasil (PB), em provas de produção e de compreensão de

preposições, comparativamente ao desempenho de crianças com desenvolvimento típico de linguagem. As preposições testadas foram *com*, *de*, *na/no* e *para*. A amostra foi constituída por 19 crianças com PEDL, entre os 3;00 e os 5;00 anos e 29 crianças com desenvolvimento típico de linguagem (grupo de controle), entre os 2;00 e os 4;00 anos. Os resultados demonstraram que, na prova de compreensão de preposições, as crianças com PEDL apresentaram resultados semelhantes às do grupo de controle, embora com desempenho ligeiramente abaixo. Na tarefa de produção de preposições, as crianças com PEDL demonstraram um desempenho quantitativa e qualitativamente inferior às crianças do grupo de controle, com omissão frequente das preposições.

Van der Lely & Stollwerck (1997) compararam os desempenhos de um grupo de 12 crianças com PEDL sintáctica, com idades entre os 9;03 e os 12;10, com um grupo de 12 crianças com desenvolvimento típico da linguagem, entre os 5;09 e os 9;01, num estudo acerca da identificação do referente correcto em pronomes (*him*, *her*) e reflexivos (*himself*, *herself*). Os resultados indicaram que os dois grupos eram sensíveis ao conhecimento léxico-semântico associado às estruturas, utilizando-o para determinar o referente correcto. No entanto, na ausência de pistas lexicais que auxiliavam nessa identificação, as crianças do grupo de controle conseguiam, ainda assim, determinar correctamente o referente, utilizando a informação sintáctica de forma produtiva; o mesmo não aconteceu para as crianças com PEDL sintáctica, que realizaram as tarefas ao acaso.

Stavrakaki & van der Lely (2010) referem que as crianças com PEDL sintáctica não conseguem utilizar o conhecimento sintáctico estrutural para determinar o referente correcto para os reflexivos e pronomes. A identificação do referente correcto é facilitada através da exploração da informação semântica de género, quando a frase o permite (ex: "This is Peter Pan; this is Wendy. Is Peter Pan touching her?"). No entanto, quando esta informação não está disponível [ex: "Is Mowgli tickling him?" (cf. van der Lely & Stollwerck, 1997), numa prova com imagens de duas personagens do género masculino], verificam-se piores desempenhos por parte das crianças com PEDL gramatical relativamente a provas de estruturas pronominais (Stavrakaki & van der Lely, 2010).

Jakubowicz *et al.* (1998) afirmam que crianças francesas com PEDL produzem significativamente menos clíticos em posição de objecto do que em posição de sujeito e pronomes reflexivos. A explicação dada pelos investigadores assenta no facto de que o desempenho do referido grupo ter sido determinado pelas propriedades categoriais e semânticas dos pronomes. Uma vez que as crianças francesas com PEDL apresentaram dificuldade nas operações de movimento das unidades sintácticas que continham o clítico e

o verbo para a frase finita, o clítico de objecto acaba por ser posicionado antes do verbo flexionado. As dificuldades no domínio dos clíticos de objecto foi também reportada por Paradis, Crago & Genesee, 2005/2006 (*cit* por Stavrakaki & van der Lely, 2010). Assim sendo, o desempenho neste tipo de tarefas parece estar dependente de propriedades semântico-sintáticas dos pronomes, bem como das operações sintáticas realizadas (Stavrakaki & van der Lely, 2010).

Em 2001, Moore realizou um estudo com 36 crianças, divididas em três grupos: 12 crianças com PEDL, entre os 3;11 e os 5;04; 12 crianças com desenvolvimento típico da linguagem e MLU semelhante ao grupo 1, entre os 3;00 e os 3;08; 12 crianças com desenvolvimento típico da linguagem e idade cronológica correspondente ao grupo 1 (3;11-5;04). A investigadora observou que as crianças com PEDL sintáctica produzem mais erros nos pronomes da 3ª pessoa do singular do que os crianças da mesma faixa etária. Todavia, quando comparados com crianças com MLU semelhantes, não se observaram diferenças significativas. Foi possível verificar que o erro mais frequente nos dois grupos referidos foi a substituição do caso objectivo pelo caso nominativo, com mais erros no pronome feminino, *she*, do que no masculino, *he*.

I.3.1.2. Movimento

Estudos recentes sugerem que as crianças com PEDL apresentam dificuldades na compreensão de estruturas derivadas por movimento. A capacidade para construir esta representação sintáctica de movimento e a relação entre o elemento movido e a posição para onde é movido são cruciais para a compreensão de estruturas como passivas, relativas, interrogativas, topicalizações e focalizações (Friedmann & Novogrodsky, 2004).

De seguida, apresentam-se os resultados obtidos em alguns estudos relativos ao desempenho das crianças com PEDL sintáctica nas estruturas com movimento abordadas neste trabalho.

I.3.1.2.1. Frases Passivas na PEDL

Relativamente às estruturas passivas, Shalom (2003) defende que as passivas irreversíveis são mais facilmente compreendidas do que as reversíveis pelas crianças com PEDL sintáctica, uma vez que, nas primeiras, há informação semântica suficiente para determinar o papel de sujeito gramatical.

Em 1990, Van der Lely & Harris estudaram a compreensão de passivas reversíveis em crianças com PEDL sintáctica através da aplicação de duas provas. Na primeira prova, utilizou-se uma amostra de 14 crianças com PEDL, entre os 4;10 e 7;10, e dois grupos de controlo (um com idade cronológica e outro com idade linguística correspondentes). Utilizaram-se estruturas semanticamente reversíveis, que variavam no conteúdo temático (transitivos, locativos e dativos) e na ordem dos papéis temáticos. A segunda tarefa pretendeu excluir dificuldades semânticas, utilizando para esse efeito um teste de vocabulário, aplicado às crianças da amostra em estudo. Dos resultados, verificou-se que as crianças com PEDL apresentaram maior número de erros comparativamente aos grupos de controlo, o que não se deve a dificuldades semânticas, tarefa em que todos os grupos obtiveram resultados semelhantes.

Para verificar a utilização de pistas fonotácticas, como os morfemas finais dos participios verbais, na compreensão de passivas reversíveis, Marshall *et al.* (2007) realizaram um estudo com uma amostra constituída por 14 crianças com PEDL sintáctica, entre os 10;11 e 15;03, e 47 crianças com desenvolvimento linguístico considerado normal, divididas em 3 subgrupos, de acordo com as idades (grupo 1: 14 crianças entre os 6;00 e os 7;08; grupo 2: 19 crianças entre os 7;09 e os 8;11; grupo 3: 14 crianças entre os 8;09 e os 10;09). Verificou-se que a) o desempenho das crianças foi significativamente melhor em idades superiores aos 10 anos, b) as interpretações correctas de frases activas foram superiores às das frases passivas e que c) as pistas fonotácticas não têm qualquer impacto nas crianças com PEDL, ao contrário das crianças sem alterações linguísticas, que as utilizam na interpretação das frases passivas.

Relativamente às passivas adjectivais vs. verbais curtas, van der Lely (1996a) realizou um estudo com o objectivo de verificar a interpretação do participio passado neste tipo de estruturas. Utilizou uma amostra de 15 crianças com PEDL sintáctica, com idades entre os 9;03 e os 12;10, e de 36 crianças com desenvolvimento normal de linguagem, com idades entre os 5;05 e os 8;09. Esperava-se que as crianças com PEDL conseguissem derivar uma representação sintáctica compatível com uma passiva adjectival e que apresentassem maior dificuldades na representação sintáctica da passiva verbal, uma vez que a representação da última seria mais complexa do que a da primeira, segundo o modelo *Representational Deficit for Dependent Relationships* (RDDR)¹² (van der Lely, 1996a). De facto, os

¹² O modelo *Representational Deficit for Dependent Relationships* (RDDR) foi proposto por Van der Lely (1996b) e defende que os défices apresentados pelas crianças com SLI se devem a alterações nas relações de dependência estrutural entre os constituintes.

resultados demonstraram que crianças com PEDL apresentam desempenhos mais baixos na interpretação de passivas verbais transitivas, comparativamente a crianças mais novas, com desenvolvimento normal de linguagem. Revelaram uma preferência na interpretação destas estruturas enquanto passivas adjectivais, quando as mesmas apresentaram interpretação ambígua.

A compreensão e produção de frases passivas em crianças com PEDL sintáctica, falantes nativas de Português Europeu, encontra-se em estudo (Fernandes, em construção).

I.3.1.2.2. Frases Relativas na PEDL

Em 2003, Friedmann & Novogrodsky (*cit* por Friedmann & Gvion, 2002) identificaram 10 crianças com PEDL sintáctica, cujos défices se manifestavam na compreensão de relativas de objecto e interrogativas de objecto e na produção de frases relativas com movimento de verbo. Estas crianças não apresentavam alterações na nomeação nem em provas fonológicas, tais como, repetição de pseudopalavras, julgamento de não-palavras e tarefas de consciência fonológica.

Com o objectivo de verificar a compreensão de relativas de sujeito e de objecto em crianças com PEDL sintáctica, Friedmann & Novogrodsky (2004) realizaram um estudo com uma amostra de 30 crianças hebraicas – um grupo de 10 crianças com PEDL, entre os 7;03 e os 11;02, e os outros dois grupos com 10 crianças cada, com desenvolvimento linguístico considerado normal, com idades entre os 4;00 e os 5;00 e entre os 5;11 e os 6:05. Concluiu-se que as crianças com desenvolvimento normal começam a compreender as relativas de objecto por volta dos 6;00, enquanto as crianças com PEDL sintáctica ainda não o fazem na faixa etária dos 11;00. As relativas de sujeito são compreendidas pelas crianças com PEDL sintáctica e pelo grupo de controle dos 5;11-6:05, com desempenhos melhores do que as crianças no grupo de controle dos 4;00-5;00.

O estudo anteriormente referido foi realizado por Novogrodsky & Friedmann (2002 *cit* por Friedmann & Novogrodsky, 2004) numa amostra de adolescentes com PEDL sintáctica, entre os 14;00 e os 16;00, verificando-se que, mesmo nesta faixa etária, estes sujeitos ainda não compreendiam relativas de objecto.

Costa *et al.* (2009, no prelo) realizaram um estudo acerca da compreensão de relativas de sujeito e objecto em PE, utilizando uma amostra de 60 crianças (25 rapazes e 35 raparigas), com desenvolvimento típico, entre os 3;9 e 6;2 (média de idades 5;1), 10

adultos com idades entre os 23 anos e os 42 anos, todos com formação universitária. O estudo de 2009 incluiu, ainda, um grupo de 7 crianças portuguesas com PEDL¹³, com idades compreendidas entre os 5;09 e os 11;03, que faz parte da amostra do estudo de Ferreira (2008). Relativamente à compreensão, o grupo de crianças com desenvolvimento típico voltou a apresentar uma assimetria entre os dois tipos de relativas, com melhor compreensão (quase perfeita) das relativas de sujeito do que das relativas de objecto (70% de respostas-alvo). O grupo de controlo adulto teve uma performance de 100% nos dois tipos de relativas. Os resultados da compreensão do grupo de PEDL são os descritos no estudo de Ferreira (2008), seguidamente descrito.

Ferreira (2008) utilizou uma amostra 7 crianças com PEDL [utilizada no estudo de Costa *et al.* (2009)], entre os 5;09 e os 11;3 (6 rapazes e 1 rapariga) e um grupo de controlo de 60 crianças com desenvolvimento linguístico considerado normal, entre os 3;09 e os 6;02, num estudo cujo objectivo foi avaliar a compreensão de frases relativas de sujeito e de frases relativas de objecto encaixadas à direita, referidas como mais acessíveis quando comparadas com as encaixadas ao centro (Vasconcelos, 1996 *cit* por Ferreira, 2008). Na análise de resultados verificou-se que as crianças com PEDL sintáctica identificaram 92.9% das relativas de sujeito e 69.6% das relativas de objecto, enquanto que as crianças do grupo controlo identificaram 97% das relativas de sujeito e 61% das relativas de objecto. Desta forma, este estudo demonstrou que a) existe uma assimetria na compreensão das relativas de sujeito e de objecto, que se verifica em ambos os grupos de crianças testados e b) tanto as crianças com PEDL sintáctica como as crianças do grupo de controlo manifestaram mais dificuldades na compreensão de relativas de objecto, comparativamente às relativas de sujeito.

Por outro lado, relativamente à produção de estruturas relativas, Novogrodsky & Friedmann (2006) realizaram um estudo, utilizando uma amostra de 18 crianças hebraicas com PEDL sintáctica, entre os 9;03 e os 14;06, e 28 crianças hebraicas com desenvolvimento linguístico considerado normal, entre os 7;06 e os 11;00. Verificou-se um défice na produção de relativas de objecto nas crianças com PEDL sintáctica e, apesar de a produção de relativas de sujeito apresentar melhores resultados, encontrava-se abaixo da performance atingida pelo grupo de controlo.

Na tarefa de produção de relativas do estudo de Costa *et al.* (2009, no prelo), verificou-se que, no grupo de crianças com desenvolvimento típico, existe uma clara

¹³ O grupo de crianças com PEDL faz parte da amostra do estudo de Ferreira (2008).

assimetria entre a produção as relativas de sujeito (78% de respostas-alvo) e de objecto (31% de respostas-alvo). Esta assimetria verificou-se, também, no grupo dos adultos, com uma produção de 99% de relativas de sujeito, mas de apenas 48% de relativas de objecto. Todavia, contrariamente ao primeiro grupo, cujas crianças produziram respostas agramaticais (sendo as mais frequentes, inversão de papel temático (10%) ou repetição do antecedente através de NP ou pronome (15%)), os adultos produziram estratégias alternativas legítimas, como relativas de sujeito passivas ou passivas adjectivais, sem produzir quaisquer estruturas agramaticais no contexto de produção de estruturas relativas de objecto. Os resultados do grupo de crianças com PEDL encontra-se descrito seguidamente, no estudo de Ferreira (2008).

Os resultados da tarefa de produção de relativas de Ferreira (2008) também revelou uma produção de relativas de sujeito superior à produção de relativas de objecto, tanto no grupo de crianças com PEDL sintáctica (34.3% e 14.3%, respectivamente), como no grupo de controlo (78% e 31%, respectivamente), ainda que este último grupo tenha apresentado uma média de respostas correctas superior ao primeiro. Relativamente às crianças com PEDL sintáctica, observou-se que as relativas irreversíveis com alteração do objecto se encontram menos afectadas (média 71% de respostas-alvo), seguidas das irreversíveis com alteração do verbo (média 50% de respostas-alvo), das reversíveis com alteração do verbo (média 14,3% de respostas-alvo) e das reversíveis com alteração do objecto (média 9,5% de respostas-alvo). Quanto ao grupo de controlo, os resultados são muito semelhantes para as frases relativas irreversíveis e reversíveis, com alteração do objecto e do verbo, com valores de desempenho entre os 72,5% e os 84,2%. Denotou-se, ainda, que para todos os tipos de frase, as percentagens de respostas correctas do grupo de controlo foram sempre superiores às do grupo de crianças com PEDL sintáctica. Além disso, na produção de relativas de sujeito, verificou-se um pior desempenho por parte das crianças mais novas, que tenderam a omitir o complementador ou a reduzir a relativa, eliminando o verbo ou alguns argumentos. Nas relativas de objecto, as dificuldades encontraram-se generalizadas tanto às crianças mais novas, como às mais velhas. Contudo, verificou-se que as crianças mais novas produziram mais desvios estruturais, caracterizados pela omissão do complementador, enquanto as crianças mais velhas apresentaram mais respostas com complementador, sendo em maior número as respostas com inversão de papéis temáticos.

Schuele & Nicholls (2000) realizaram um estudo longitudinal com uma amostra de 8 crianças com grau de parentesco entre si, 3 diagnosticadas com PEDL, cujas idades no início do estudo variavam entre os 3;03 e os 10;10. Através dos resultados, verificou-se que:

a) todos os indivíduos apresentaram uma fase comum no processo de aquisição das estruturas relativas de sujeito: a omissão dos marcadores obrigatórios; b) nas crianças com PEDL, a inclusão destes marcadores parece surgir aproximadamente 2 anos após a emergência das relativas de sujeito; c) foi possível verificar uma ocorrência de utilização de marcadores incorrectos nas relativas de objecto; d) a emergência destas estruturas relativas está atrasada, quando comparada com a aquisição nas crianças com desenvolvimento linguístico normal. As 3 crianças identificadas com PEDL iniciaram as tentativas de construção de relativas de sujeito por volta dos 5-6 anos, ou seja, 2 anos (ou mais) depois das outras crianças.

No seguimento do estudo, Schuele & Tolbert (2001) exploraram a inclusão dos marcadores relativos obrigatórios nas frases relativas de sujeito numa amostra de 20 crianças com PEDL, entre os 3;00 e os 7;11, e 15 crianças com desenvolvimento linguístico considerado normal, entre os 3;03 e os 5;11. A escolha desta faixa etária para a amostra de crianças com PEDL deveu-se ao facto de, no estudo anteriormente referido, os investigadores terem sugerido que era pouco provável que as crianças com PEDL com menos de 5 anos produzissem estruturas relativas. Os resultados demonstraram que as crianças com PEDL omitiram o marcador relativo *that* ou *wh* obrigatório em 63% das tentativas de construção de estruturas relativas, ao contrário das crianças com desenvolvimento linguístico normal, que os incluíram sempre. Além disso, as crianças com PEDL demonstraram dificuldades na produção de relativas de sujeito, estruturas sintácticas complexas que requerem um elemento explícito do CP subordinado.

De forma a verificar-se o uso de marcadores relativos nas relativas de sujeito em diferentes dialectos relativos à língua inglesa, Oetting & Newkirk (2008) realizaram um estudo com 87 crianças falantes de *Afro-American English* e 53 crianças falantes de *Southern White English*, entre os 3 e os 6 anos de idade. Através da recolha e análise de amostras de discurso espontâneo, verificaram que as crianças com desenvolvimento linguístico normal, independentemente do dialecto, produziam frequentemente relativas de sujeito, com utilização frequente de marcadores relativos, enquanto as crianças com PEDL produziam menos frequentemente os marcadores relativos e, quando o faziam, resumia-se ao marcador *that*. Desta forma, encontraram-se semelhanças nos défices gramaticais de crianças com PEDL, ainda que as mesmas fossem falantes de dialectos diferentes.

Levy & Friedmann (2009) testaram a compreensão de estruturas relativas de sujeito, relativas de objecto, focalização, clivagem, interrogativas de sujeito referenciais e não

referenciais e interrogativas de objecto referenciais e não referenciais¹⁴ num indivíduo com PEDL sintáctica, de 12;02. Verificaram que o sujeito apresentava dificuldades significativas em tarefas de compreensão, repetição e produção de estruturas relativas, com boas performances em tarefas que envolviam frases SVO ou em estruturas derivadas de movimento que respeitassem a ordem canónica dos elementos (relativas de sujeito). Nas tarefas de focalização OSV, que incluem movimento do NP de objecto para o início da frase, o indivíduo apresentou um desempenho abaixo do grupo de controlo (18 indivíduos sem desenvolvimento linguístico considerado normal, com idade média de 11;07).

Para o PE, Fonseca (2011) testou a compreensão e produção de orações relativas de sujeito e de objecto, utilizando um teste de Identificação de Imagens, adaptado de Friedmann (1998), para avaliar a compreensão de relativas e um teste de Preferência, adaptado de Novogrodsky & Friedmann (2006), para elicitare orações relativas. A amostra foi constituída por 6 crianças com PEDL sintáctica, entre os 5;04 e os 9;05 e, como grupo de controlo, foram utilizados os resultados do estudo de Costa *et al.* (2009, no prelo), constituído por uma amostra de 60 crianças portuguesas (25 do sexo masculino e 35 do sexo feminino), sem qualquer perturbação de linguagem, auditiva ou cognitiva, com idades entre os 3;09 e os 6;02 (média de idades de 5;01). Os resultados indicaram a existência de uma assimetria entre relativas de sujeito e relativas de objecto, quer na compreensão, quer na expressão¹⁵: as crianças com PEDL identificaram 96% das relativas de sujeito e 71% das relativas de objecto e produziram um total de 38% de relativas de sujeito e 12% de relativas de objecto sem quaisquer tipo de erros. É de referir as relativas consideradas correctas foram produzidas por crianças com idades superiores a 6;05, verificando-se que a taxa de sucesso aumenta com a idade. Nas relativas de sujeito, os erros mais comuns foram a omissão do complementador e o uso de orações subordinadas não relativas; nas relativas de objecto, os erros tendem a ser os referidos anteriormente mas, à medida que a idade das crianças aumenta, este tipo de erros desaparece e é substituído por trocas de papéis temáticos, ocupações da posição de vestígio e o uso de um só fragmento. Desta forma, concluiu-se que: A) as crianças com PEDL compreendem orações relativas mais tarde do que as crianças sem alterações linguísticas; b) as relativas de objecto são mais problemáticas do que as relativas de sujeito, quer na compreensão, quer na produção; c) a produção é mais problemática do que a compreensão; d) os resultados de produção das crianças com

¹⁴ Os resultados referentes às estruturas interrogativas encontram-se em I.3.1.2.3. Interrogativas.

¹⁵ os resultados do grupo de crianças com desenvolvimento típico e do grupo de adultos pode ser verificado nos estudos de Costa *et al.* (2009, no prelo), já anteriormente referidos.

PEDL sintáctica são muito piores que os das crianças com desenvolvimento típico; e e) as crianças com PEDL sintáctica começam a produzir relativas de sujeito por volta dos 7 anos, enquanto que, por volta dos 9 anos, ainda não conseguem produzir relativas de objecto com sucesso.

I.3.1.2.3. Frases Interrogativas na PEDL

Para investigar a compreensão de interrogativas curtas e compridas, de sujeito e de objecto, em crianças com PEDL, Deevy & Leonard (2004) utilizaram uma amostra de 44 crianças - 16 crianças com PEDL sintáctica, entre os 4;03 e os 6;10, e 28 crianças com desenvolvimento da linguagem considerado normal, entre os 2;09 e os 6;10. Através dos resultados, verificou-se que as crianças com PEDL revelaram diferenças significativas na compreensão de interrogativas longas de objecto e de sujeito, com maior dificuldade nas primeiras. As crianças com desenvolvimento linguístico normal apresentaram resultados semelhantes mas, ainda assim, melhores do que o grupo de crianças com PEDL nas interrogativas longas de sujeito. Nas interrogativas curtas, os resultados não diferiram significativamente para nenhum dos grupos. É de referir que, para as crianças com PEDL, não se verificou o efeito do comprimento da estrutura para as interrogativas de sujeito, o que os investigadores interpretaram como a existência de uma interacção entre o comprimento da interrogativa e o movimento sintáctico no desempenho linguístico da criança.

O estudo de Levy & Friedmann (2009)¹⁶, já anteriormente referido, utilizou para as tarefas de compreensão de interrogativas, interrogativas de sujeito e de objecto, referenciais e não referenciais e interrogativas de objecto com e sem marcador de caso acusativo. Os resultados demonstraram que a principal dificuldade para o indivíduo em estudo (com PEDL sintáctica, de 12;02) relacionou-se com as interrogativas referenciais de objecto e nem a marcação fonética de caso auxiliou na sua compreensão. Relativamente às tarefas que envolviam movimento de verbo (compreensão e repetição de frases), também os resultados obtidos foram abaixo do grupo de controlo (10 indivíduos com desenvolvimento linguístico normal, com idade média de 12;05).

Em 2011, Friedmann & Novogrodsky estudaram a compreensão de interrogativas em crianças hebraicas com PEDL sintáctica. O objectivo foi comparar interrogativas dos

¹⁶ ver I.3.1.2.2. Relativas.

tipos "qual" e "quem" e interrogativas de sujeito e de objecto. A amostra foi constituída por 14 crianças com PEDL sintáctica entre os 9;03 e os 12;00 e o grupo de controlo por 25 crianças com desenvolvimento linguístico considerado normal, entre os 9;01 e os 10;00. Os resultados encontrados demonstraram que as crianças com PEDL apresentaram a) uma alteração severa na compreensão de interrogativas de objecto do tipo "qual", b) melhor compreensão de interrogativas de sujeito do que de interrogativas de objecto e c) melhor desempenho em interrogativas do tipo "quem", pelo que se tornou, mais uma vez, evidente o défice em estruturas com movimento na PEDL sintáctica.

Para o PE, José (2001) analisou a produção e compreensão de interrogativas parciais de sujeito e de objecto, através de testes adaptados por Cerejeira (2009), a partir de vários testes desenvolvidos por Naama Friedmann e Maria Teresa Guasti. Utilizou como amostra um grupo de controlo de 60 crianças com desenvolvimento típico da linguagem, entre os 3;00 e os 5;11, um grupo de controle de comprimento médio de enunciado, de 6 crianças entre os 6;00 e os 8;03, e um grupo de estudo de 5 crianças com PEDL (2 crianças com PEDL fonológico-sintáctica e 3 crianças com PEDL léxico-sintáctica), entre os 4;07 e os 10;10. As variáveis de comparação definidas foram, portanto, a idade cronológica e a idade linguística. Os resultados dos testes de compreensão indicaram uma assimetria entre interrogativas Q-leve e interrogativas D-linked no grupo das crianças com PEDL, com pior desempenho nas últimas, sobretudo em interrogativas de objecto reversíveis. O grupo das crianças com PEDL obteve um desempenho estatisticamente idêntico ao do grupo de controlo com idade correspondente. Quanto à produção, também se verificou uma assimetria entre interrogativas de sujeito e de objecto, também com pior desempenho nas interrogativas de objecto reversíveis. Estas dificuldades foram visíveis tanto no grupo de PEDL como no sub-grupo de 3 anos de idade. A assimetria encontrada entre interrogativas de sujeito e de objecto é mais evidente na condição de atribuição correcta de papéis temáticos. Esta parece estar condicionada com a dificuldade que as crianças com PEDL apresentam neste tipo de dependências A-barra, que, por sua vez, se relaciona com efeitos de intervenção conjugados com a reversibilidade semântica do verbo. Estes factores justificam um pior desempenho nas interrogativas de objecto reversíveis. Desta forma, a autora afirma que "*as interrogativas parciais de objecto parecem ser um marcador clínico válido para a caracterização e identificação de crianças com PEDL*" (José, 2011).

I.3.1.2.4. Topicalizações na PEDL

Para a língua hebraica, Friedmann & Lavi (2006) realizaram um estudo com 60 crianças israelitas, entre os 2;02 e os 3;10, com o objectivo de determinar a ordem de aquisição de três tipos de movimento presentes nesta língua: movimento-A, movimento-Q e movimento V-C. Concluíram que a ordem de aquisição destes três tipos de movimento era muito clara, inicialmente com aquisição de movimento-A em inacusativos, seguido de aquisição de movimento-Q (nomeadamente, relativas de sujeito, relativas de objecto e topicalizações) e, finalmente, aquisição do movimento V-C.

Por outro lado, Friedmann & Szterman (2006) investigaram compreensão e produção de estruturas derivadas de movimento, numa amostra de 20 crianças hebraicas com deficiência auditiva de grau moderado a profundo. Uma das tarefas testou a compreensão de topicalizações com orden OVS e OSV. Esta prova incluía, também, um grupo de controle, constituído por uma amostra de 20 crianças hebraicas, ouvintes e com desenvolvimento típico da linguagem, entre os 6;00 e os 7;03. Os resultados indicaram que a performance do grupo de controle esteve acima dos 90%, com melhor desempenho para as estruturas OSV.

Em 2008, Friedmann *et al.* realizaram um estudo comparativo acerca da compreensão de frases SVO e topicalizações entre crianças com défice auditivo e crianças com desenvolvimento típico da linguagem. Utilizaram uma amostra de 14 crianças hebraicas, com surdez moderada a severa, entre os 7;07 e os 11;03 e, como grupo de controlo, recorreram à amostra utilizada no estudo de Friedmann & Szterman (2006). Os resultados indicaram um resultado de 93% de sucesso na compreensão de topicalizações para o grupo das crianças com desenvolvimento típico, o que está de acordo com os dados obtidos no estudo de Friedmann & Szterman (2006). Neste estudo, os autores referem as semelhanças entre as crianças com défice auditivo e com PEDL, no que concerne à compreensão de estruturas topicalizadas: ambas os grupos apresentam dificuldades.

Apesar de outros autores (Adams, 1990; van der Lely & Harris, 1990; Håkansson & Hansson, 2000; Stavrakaki, 2001; Friedmann & Novogrodsky, 2004, 2007; Novogrodsky & Friedmann, 2003, 2006; Levy & Friedmann, 2009) fazerem igualmente referência às dificuldades que as crianças com PEDL manifestam na compreensão de estruturas topicalizadas, estas carecem de mais investigação. Não foram encontrados quaisquer estudos na área da PEDL para o PE.

I.3.2. Teorias Explicativas

As hipóteses explicativas para os défices gramaticais apresentados pelas crianças com PEDL sintáctica, encaixam em duas perspectivas: a de domínio geral e a de domínio específico, que têm em conta as origens dos sistemas especializados (van der Lely, 2005). As primeiras atribuem a PEDL sintáctica a limitações de processamento sensorial, e as últimas, a défices de conhecimento gramatical (Deevy & Leonard, 2004).

A perspectiva de domínio geral assume que os sistemas cognitivos apenas se tornam específicos enquanto resultado de um processamento de diferentes tipos de *input* (Karmiloff-Smith, A., 1998 *cit* por van der Lely, 2005). Desta forma, a PEDL sintáctica seria considerada uma consequência de défices ao nível do processamento auditivo (Leonard, 1998; Tallal, 2002 *cit* por van der Lely, 2005; Joanisse & Seidenberg, 2003; Leonard & Bortolini 1998, Bedore & Leonard, 2001 e Gerken, 1994a, b *cit* por Aguillar-Mediavilla *et al*, 2007), memória fonológica de trabalho (Gathercole *et al*, 1999 *cit* por van der Lely, 2005) e/ou capacidade e velocidade de processamento (Chiat, 2001, Miller, *et al*, 2001, Montgomery & Leonard, 1998 *cit* por van der Lely, 2005).

Todavia, estas teorias explicativas não conseguem justificar algumas das limitações das crianças com PEDL. Leonard (1896) e Leonard *et al*, (1992) (*cit* por van der Lely, 1996b) propuseram a existência de uma limitação de percepção auditiva e de uma baixa velocidade de processamento (Leonard, 1998) nos indivíduos com esta patologia, o que causaria dificuldades em discriminar sons de *low-phonetic substance*, como o morfema -s de plural e de concordância sujeito-verbo da 3ª pessoa do singular, e com rápidas transições acústicas (ex: t/d), afectando a flexão de verbo no passado (*jumped, played*), a concordância sujeito-verbo (*jumps*) e a flexão do plural (*pens*). Contudo, o possível défice de percepção auditiva não explica, por exemplo, os erros de regularização de verbos irregulares ou défices sintácticos, as dificuldades de atribuição de papéis temáticos e de referência dos pronomes na frase (van der Lely, 1996b). Além do mais, vários outros estudos revelaram que muitas das crianças diagnosticadas com PEDL sintáctica não apresentam quaisquer perturbações das suas capacidades auditivas (Bishop & McArthur, 2005, van der Lely *et al*, 2004, Bishop *et al*, 1999, Rosen, 2003 *cit* por van der Lely, 2005).

Não obstante, vários estudos também demonstraram que crianças com perturbações ao nível fonológico não revelam necessariamente défices sintácticos e vice-versa (Shriberg *et al*, 1999, Ramus, 2003, Rice *et al*, 2004, van der Lely *et al*, 2004, Gathercole *et al*, 2004, Nation *et al*, 2004 *cit* por van der Lely, 2005). Aliás, estudos

longitudinais indicaram que crianças com défices na memória fonológica de trabalho e aquelas com défices fonológicos associados a dislexia ou perda auditiva moderada não apresentam os défices morfossintácticos que a hipótese de domínio geral prediz (Norbury *et al.*, 2001, Ramus, 2003, Gathercole *et al.*, 2004, Nation *et al.*, 2004 *cit* por van der Lely, 2005).

Por outro lado, a perspectiva de domínio específico postula que mecanismos cognitivos específicos se desenvolvem sob controle genético e que sustentam diferentes domínios da cognição (Pinker, 1994, 1999, Fodor, 1983 e Chomsky, 1986 *cit* por van der Lely, 2005). Estes, por sua vez, providenciam a base para os sistemas de aprendizagem, como é o caso da Gramática (Marcus, 2004 *cit* por van der Lely, 2005).

Dentro desta perspectiva, encontramos a proposta de van der Lely, que refere os défices nas relações de dependência estrutural entre os constituintes como causa para alterações apresentadas pelas crianças com PEDL sintáctica. Esta hipótese foi denominada de *Representational Deficit for Dependent Relationships* (RDDR). Estas relações de dependência podem ser encontradas, por exemplo, na flexão verbal para a concordância entre sujeito e verbo, atribuição de papéis temáticos e na co-referência entre pronomes. A autora afirma, ainda, que na compreensão de frases, a atribuição de papéis temáticos está dependente das propriedades lexicais do verbo e com a relação sintáctica do nome com o mesmo (se é um NP de sujeito ou de objecto) (van der Lely, 1996b).

Todavia, uma vez que as alterações mais significativas das crianças com PEDL sintáctica se referiam a dificuldades na compreensão e produção de estruturas como frases interrogativas, relativas, topicalizações, passivas e clivagem, o problema parecia dever-se a alterações na capacidade de construção de representações sintácticas de movimento e na relação entre o elemento movido e a posição a partir da qual tinha sido movido (Friedmann & Novogrodsky, 2004).

Uma vez que a compreensão do movimento sintáctico envolve uma atribuição de papéis temáticos (Chomsky, 1981, 1995 *cit* por Friedmann *et al.*, 2006), torna-se necessário verificar a natureza exacta do défice no movimento sintáctico. Em todas as frases, o verbo identifica e distribui os papéis temáticos pelos seus argumentos. Quando há movimento, o papel temático é atribuído através de uma cadeia de movimento: o elemento movido deixa um vestígio (*trace*, representado por *t*) na posição do qual foi movido, o verbo atribui o papel temático para a posição de *t* e o papel temático é transferido para o elemento movido desde o *t* através de uma cadeia de movimento. O movimento sintáctico inclui, assim, dois

componentes: um *t* na posição a partir da qual o elemento foi movido e o processo de atribuição de papel temático através de uma cadeira entre o elemento movido e o *t* (Friedmann *et al.*, 2006; Novogrodsky & Friedmann, 2006).

De forma a verificar qual(is) fase(s) do processo de movimento que está(ão) comprometida(s), a construção do *t* e/ou a atribuição dos papéis temáticos, Friedmann *et al* (2006) e Novogrodsky & Friedmann (2006) realizaram estudos em que foi permitido concluir que, nos sujeitos com PEDL sintáctica, a estrutura sintáctica é correctamente construída, com uma categoria vazia assumida na posição *t*, revelando-se um défice na atribuição de papéis temáticos para o elemento movido.

Esta hipótese é apoiada pelo facto de ser possível encontrar indivíduos com PEDL sintáctica sem quaisquer outras alterações a não ser na compreensão de frases não-canónicas derivadas de movimento sintáctico, incluindo relativas de objecto e interrogativas referenciais de objecto, e na produção de relativas de objectivo, com competências lexicais e fonológicas estavam intactas (Friedmann & Novogrodsky, 2008). Este facto vai, portanto, contradizer em parte aquilo que é defendido pela hipótese de RDDR, de van der Lely (1996b), uma vez que esta refere, além das dificuldades na atribuição dos papéis temáticos, alterações de concordância nominal e flexão verbal, o que não se verifica em todos os indivíduos.

1.3.3. Síntese

A PEDL sintáctica ou gramatical é um subtipo de PEDL e caracteriza-se por alterações sintácticas específicas, com funcionamento normal nas outras áreas da linguagem.

Estas alterações ocorrem tanto na compreensão como na produção de determinadas estruturas gramaticais que envolvem operações flexionais e de movimento sintáctico.

Os diversos estudos existentes na área da PEDL sintáctica têm como principal objectivo descrever o desempenho das crianças com esta patologia, de forma a ser possível determinar os marcadores clínicos de diagnóstico.

No entanto, apesar da investigação nos indicar que, no caso da aquisição típica da linguagem, as crianças passam por etapas muito semelhantes interlinguisticamente, o mesmo

não acontece no que concerne às dificuldades linguísticas apresentadas pelas crianças com PEDL sintáctica.

De facto, ainda não existe consenso acerca de que marcadores flexionais que poderão ser apresentados pelas crianças com PEDL sintáctica. Alguns autores referem dificuldades na marcação de tempos verbais no passado e na morfologia flexional de concordância sujeito-verbo. Todavia, estas dificuldades parecem não ser significativas em crianças com PEDL sintáctica em idade pré-escolar. Também não existe unanimidade acerca das possíveis dificuldades na produção de plurais e na concordância nominal de género. Acerca do uso e compreensão dos clíticos de objecto, este assunto deverá ainda ser alvo de uma investigação mais aprofundada.

É nas tarefas com movimento sintáctico que as crianças com PEDL sintáctica parecem apresentar resultados mais uniformes relativamente às suas dificuldades. Estas manifestam-se, sobretudo, na compreensão de passivas reversíveis e na compreensão e produção de relativas de objecto e de interrogativas de objecto. Estas dificuldades parecem perdurar até à idade da adolescência.

Vários autores pretenderam justificar estes défices com variadas teorias. Todavia, a que melhor parece explicar o comprometimento do processo de movimento sintáctico é a de Friedmann *et al* (2006) e Novogrodsky & Friedmann (2006). Estes apontam um défice na atribuição de papéis temáticos como causa principal para as dificuldades demonstradas pelas crianças com PEDL sintáctica.

Desta forma, ainda que se tenha atingido algumas conclusões nos estudos efectuados até então, os défices linguísticos das crianças com PEDL sintáctica ainda carecem de investigação. Só através de resultados mais robustos, sobretudo ao nível do PE, é que será possível a detecção precoce da patologia. Por sua vez, esta acontecerá se existirem instrumentos que incluam tarefas linguísticas que permitam testar, efectivamente, aqueles que serão os marcadores clínicos da PEDL sintáctica.

Capítulo Dois: Análise de Testes de Linguagem

Neste capítulo proceder-se-á à descrição e análise das tarefas morfossintáticas incluídas nos três testes formais existentes para o Português Europeu, construídos para avaliar a linguagem de crianças de idades pré-escolar e escolar. O objectivo é averiguar a relevância das mesmas na detecção de PEDL sintáctica, tendo em conta os possíveis marcadores clínicos para esta patologia, identificados nos estudos referidos no capítulo 1.

II.1. Teste 1: *Grelha de Observação da Linguagem - Nível Escolar* (Sua Kay & Santos, 2003)

A Grelha de Observação da Linguagem - Nível Escolar (GOL-E) (Sua Kay & Santos, 2003) é um instrumento de avaliação da linguagem que nasceu da necessidade de detectar a existência de problemas que possam interferir na aprendizagem e, consequentemente, conduzam ao insucesso escolar, nomeadamente, nas crianças que frequentam o 1º ciclo de escolaridade (Sua Kay & Santos, 2003).

Este instrumento visa a avaliação da capacidade linguística ao nível da semântica, morfossintaxe e fonologia, através da aplicação diferentes provas. Para a estrutura morfossintáctica foram construídas quatro provas: reconhecimento de frases agramaticais, coordenação e subordinação de frases, ordem de palavras na frase e derivação de palavras (Sua Kay & Santos, 2003).

A GOL-E (Sua-Kay & Tavares, 2003) foi aplicada a uma amostra de 160 crianças (81 raparigas e 79 rapazes), entre os 5;07 e os 10;00, integradas em contexto escolar na região de Lisboa e Santarém. Como factores de exclusão, as autoras referenciaram os problemas de natureza sensorial, motora ou mental, que pudessem interferir no desenvolvimento normal da linguagem.

A explicação de cada prova e os itens que as constituem são seguidamente apresentados. Antes da aplicação de cada prova, o avaliador deverá dar um exemplo do que se pretende e a instrução apenas deve ser repetida se a criança estiver distraída ou se se considere que há interferência que perturbe a avaliação (Sua-Kay & Tavares, 2003).

A **prova de reconhecimento de frases agramaticais** incide sobre a capacidade para fazer juízos gramaticais, quer de forma implícita ou de forma explícita, com correcção do erro verificado. O avaliador, antes de aplicar os 10 itens da prova, dá a seguinte instrução: “*Ouve e diz se a frase está correcta. Assim, por exemplo: **A** carro é grande, está mal, deveria*

ser *O carro é grande*”. A cotação varia entre 0 e 2, considerando-se 1 ponto para a identificação da (in)correção da frase e 2 pontos se a criança justificar correctamente o erro a nível sintáctico. O valor máximo da prova é, portanto, de 20 pontos.

Na prova, todos os dez itens contêm frases agramaticais, como é possível observar no seguinte quadro:

Itens	Tipo de erro	Correcção
1. Eu levo a bola a Maria.	Preposição incorrecta	Eu levo a bola à Maria.
2. Ele comeu duas banana.	Erro de concordância nominal de número	2. Ele comeu duas bananas .
3.O Luís pôs o livro a mesa.	Omissão de preposição	3.O Luís pôs o livro na mesa.
4. O pai quer que a Ana vai dormir.	Erro de selecção do modo verbal	4. O pai quer que a Ana vá dormir.
5. A mãe vai João à loja.	Omissão de preposição + artigo	5. A mãe vai com o João à loja.
6. A Maria é minha primo.	Erro de concordância nominal de género	6. A Maria é minha prima .
7. Eu vou-me embora parar de chover.	Omissão de conjunção	7. Eu vou-me embora quando parar de chover.
8. Ele se penteia-se sozinho.	Redobro de pronome	8. Ele o penteia-se sozinho.
9. O livro está na mesa é meu.	Omissão de pronome relativo	9. O livro que está na mesa é meu.
10. Amanhã fui ver um filme.	Erro semântico	10. Ontem/hoje fui ver um filme. / Amanhã vou ver um filme.

Assim, há 3 itens relacionados com preposições incorrectas ou omissas, 2 relacionados com erros de concordância nominal, 1 relacionado com erro de selecção do modo verbal, 1 relacionado com omissão de conjunção, 1 relacionado com omissão do pronome relativo, 1 relacionada com redobro do pronome e 1 relacionado com erro semântico.

Como se verifica, na prova de reconhecimento de frases agramaticais, o maior número de itens (3 itens) está relacionado com preposições incorrectas ou omissas. No entanto, Puglisi *et al.* (2005) verificaram que, para o PB, as crianças com PEDL apresentam resultados na compreensão de preposições semelhantes às do grupo de controle, ainda que o desempenho fosse ligeiramente abaixo. Apenas as tarefas de produção de preposições indicaram um desempenho quantitativa e qualitativamente inferior das crianças com PEDL, com omissão frequente das preposições. No entanto, não há estudos efectuados para o PE que corroborem estes resultados e, também, os resultados obtidos em apenas 3 itens relacionados com preposições não poderiam ser considerados robustos.

Os dois itens relacionados com erros de concordância nominal referem-se a concordância de número e de género. Nos estudos efectuados nas línguas estrangeiras, não existe consenso se a marcação dos plurais poderá constituir marcador clínico de PEDL. Para o PE, o estudo realizado por Castro *et al.* (2010) também é inconclusivo.

Relativamente aos itens de concordância verbal, o problema identificado por alguns autores para o inglês (Leonard, 1998; van der Lely, 1996b; Rice & Oetting, 1993) reside na capacidade de flexionar o verbo no passado. Não obstante o facto de alguns investigadores (Conti-Ramsden & Windfuhr, 2002; Serratrice *et al.*, 2003) terem realizados estudos que não concordam com a dificuldade referida pelos primeiros, também não existem dados que apontem que a flexão verbal e/ou selecção de modo é complicada para crianças com PEDL.

Quanto ao item com omissão de marcador relativo - o pronome relativo *que* -, pode referir-se que este marcador obrigatório é frequentemente omitido em crianças com PEDL sintáctica (Schuelle & Tolbert, 2000, 2001). Todavia, os estudos existentes referem-se a amostras de crianças inglesas com idades entre os 3;03 e os 10;10 e entre os 3;00 e os 7;11, respectivamente e o primeiro estudo é um estudo longitudinal, com uma amostra pequena (3 crianças). Mais uma vez, não foram encontrados estudos para o PE, pelo que não é possível chegar à conclusão se este parâmetro é, ou não, marcador clínico para PEDL.

O item que contém o redobro de pronome parece não ter relevância na identificação de PEDL: a dificuldade na compreensão de pronomes (incluindo reflexos) é referida por alguns autores como marcador clínico de PEDL sintáctica (Van der Lely & Stollwerck, 1997; Stavrakaki & van der Lely, 2010); por outro lado, Jakubowicz *et al.* (1998) afirma que os clíticos em posição de sujeito e pronomes reflexos são produzidos mais frequentemente pelas crianças francesas com PEDL. Assim, os dados são divergentes e, além disso, não existem dados para o PE acerca desta parâmetro.

Finalmente, o item que contém erro semântico não apresenta qualquer relevância para detecção de PEDL sintáctica, pois não está a testar nenhum aspecto morfosintáctico.

A **prova de coordenação e subordinação de frases** tem como objectivo avaliar a capacidade de construção de frases complexas a partir de frases simples. É constituída por 10 itens e a instrução dada pelo avaliador antes da aplicação da prova é: *“Eu vou dizer duas frases e tu vais juntá-las para formar uma frase só. Assim, eu comi um bolo, eu comi um gelado, pode dizer-se: eu comi um bolo e um gelado”*. A cotação varia entre 0 e 1, atribuindo-se 1 ponto se a criança responder correctamente, sendo o total máximo de 10 pontos.

Os itens testados e suas possíveis respostas encontram-se na seguinte tabela:

Itens	Respostas ¹⁷	Classificação da frase-resposta
1. O João caiu. Fez uma ferida.	O João caiu e fez uma ferida.	Frase coordenada copulativa
2. O Rui adoeceu. A mãe levou-o ao hospital.	O Rui adoeceu e a mãe levou-o ao hospital.	Frase coordenada copulativa
3. O menino foi passear. O pai foi passear.	O menino e o pai foram passear.	Frase coordenada copulativa
4. Eu tenho um carro. Eu tenho uma bola.	Eu tenho um carro e uma bola.	Coordenação de grupos nominais
5. A Ana comeu um bolo. O	A Ana e o Zé comeram	Coordenação de grupos

¹⁷ Estas respostas são as mais frequentemente obtidas, tendo em conta a aplicação deste teste na prática clínica. O teste não indica quais as opções de respostas que se consideram aceitáveis.

Zé comeu um bolo.	um/dois bolo(s).	nominais
6. A chávena caiu. A chávena não se partiu.	A chávena caiu mas não se partiu.	Coordenação de grupos nominais
7. São horas de dormir. O bebé vai para a cama.	São horas de dormir por isso o bebé vai para a cama.	Frase coordenada conclusiva
8. A Paula tem um gato. O gato come peixe.	A Paula tem um gato que come peixe.	Frase subordinada relativa
9. O rapaz põe um chapéu. O sol está muito quente.	O rapaz põe um chapéu porque o sol está muito quente.	Frase subordinada causal
10. O Nuno quer comprar uma bola. A bola é muito cara.	O Nuno quer comprar uma bola mas a bola é muito cara. / O Nuno quer comprar uma bola que é muito cara.	Frase coordenada adversativa / frase subordinada relativa

Na prova, nos primeiros 5 itens pretende-se que a criança utilize a conjunção copulativa “e”; os restantes itens prevêem que a criança produza uma coordenação com outras conjunções ou frases subordinadas.

Neste caso, os itens 6, 7 e 9 requerem a utilização dos conectores *mas*, *por isso* e *porque*, respectivamente. O item 10 não torna claro o tipo de construção que se pretende que a criança produza: se uma frase coordenada com utilização da conjunção adversativa *mas*, se uma frase subordinada relativa em que o pronome é sujeito. Este último tipo de construção é requerido para o item 8. O item 3 pode suscitar algumas dúvidas junto da criança que está a ser avaliada. Esta tem a possibilidade de construir uma frase gramatical, como *O menino foi passear com o pai*, sem utilizar qualquer tipo de frase complexa, uma vez que as frases, semanticamente, podem ter diferentes interpretações: o menino e o pai podem ter ido passear separadamente ou juntos. Assim, antevêm-se três frases possíveis: *O menino foi passear e o pai foi passear*, *O menino e o pai foram passear* ou *O menino foi passear com o pai*.

Relativamente às construções coordenadas, Costa & Friedmann (2010) testaram a compreensão de construções coordenadas a) que incluem dependência com intervenção, b) que não incluem dependência e c) que incluem dependência sem intervenção. O estudo foi realizado através de 5 tarefas, com amostras de 20 crianças hebraicas e 29 crianças portuguesas, entre os 3;04 e os 5;05 (para as tarefas 1 e 2), 20 crianças hebraicas e 21 crianças portuguesas, entre os 3;06 e os 5;06 (para as tarefas 3 e 4) e 69 crianças hebraicas entre os 7;01 e 12;05 (para a tarefa 5). Dos resultados, concluiu-se que todas as crianças testadas apresentaram dificuldades nas frases coordenadas com dependência com intervenção, similarmente às dificuldades nas relativas de objecto. A sua performance nas coordenadas que não incluem dependência e que incluem dependência sem intervenção foi boa. Todavia, estes dados referem-se a crianças com desenvolvimento típico. Ainda que pudéssemos inferir que as crianças com PEDL apresentariam resultados abaixo das crianças com desenvolvimento típico, uma vez que os autores referem que as dificuldades nas coordenadas são semelhantes às dificuldades nas relativas de objecto (bastante problemáticas nas crianças com PEDL sintáctica), a prova aqui analisada, além de ser de produção e não de compreensão, não inclui coordenadas com este tipo de dependências.

Por outro lado, nos últimos cinco itens apresentados, em que a criança foi advertida para não utilizar a conjunção copulativa *e*, apenas um deles poderia implicar a produção de uma relativa em que o pronome é sujeito ("A Paula tem um gato *que* come peixe"). Como já foi referido, no item 10, a criança pode optar por produzir uma frase coordenada adversativa, ao invés de uma subordinada relativa. Assim, o número de itens que exige a produção obrigatória de frases relativas é muito reduzido (apenas 1 item) e, além disso, apenas relativas de sujeito poderiam ser produzidas nos itens incluídos na prova.

Poderia referir-se ainda que, hipoteticamente, em alguns itens (item 3 e 5) poderia verificar-se a concordância verbal de pessoa/número, referida por alguns autores (van der Lely, 1996b; Rice & Oetting, 1993; Rice *et al.*, 1995) como problemática nas crianças com PEDL. Contudo, não só a inclusão deste parâmetro enquanto marcador clínico de PEDL está ainda sob discussão, como também não há obrigatoriedade na produção de respostas que permitissem esta análise nem existem estudos acerca deste tipo de parâmetro realizados para o PE.

A **prova de ordenação das palavras na frase** avalia a capacidade de ordenar palavras na frase, usando uma estrutura canónica básica. A instrução para a realização da tarefa é: "*Ouve as palavras que eu digo e faz uma frase correcta. Assim: O/a ... (nome da criança) sou.*"

Deve ser: Eu sou o/a ... (nome da criança). " A cotação varia entre 0 e 1, atribuindo-se 1 ponto se a criança responder correctamente, sendo o total máximo de 10 pontos.

Os 10 itens da prova e respectivas respostas-alvo apresentam-se seguidamente:

Itens	Respostas-alvo
1. chora bebé o	O bebé chora.
2. menino o bolo o come	O menino come o bolo.
3. depressa carro o anda	O carro anda depressa.
4. partiu caneta a minha ele	Ele partiu a minha caneta.
5. olha a menina o para livro	A menina olha para o livro.
6. casa onde a é	Onde é a casa?
7. rapaz o cantou	O rapaz cantou.
8. bolo o come	Come o bolo.
9. anos tens quantos	Quantos anos tens? / Tens quantos anos?
10. vou cinema ao amanhã	Amanhã vou ao cinema. / Vou ao cinema amanhã.

Como é possível verificar, a prova contém quatro itens de 3 palavras, três itens de 4 palavras e três itens de 5 palavras. Destes, 8 itens irão dar origem a frases declarativas e 2 itens a frases interrogativas.

Alguns estudos referem que, desde cedo, crianças com desenvolvimento linguístico considerado normal são sensíveis à ordem de palavras e raramente produzem erros relacionados com esta (Hirsh-Pasek & Golinkoff, 1996, Braine, 1971, Bloon, 1991, Tomasello, 1992 *cit* por Conti-Ramsden & Windfuhr, 2002), sendo que a gramática das crianças com PEDL, relativamente à ordem de palavras na estrutura frásica, é idêntica à das crianças com desenvolvimento linguístico considerado normal. De facto, os verbos utilizados nas frases são colocados nas posições correctas mas, frequentemente, apresentam erros de flexão. Desta forma, alguns autores defendem que o que está alterado nas crianças

com PEDL serão parâmetros flexionais como a flexão verbal, concordância sujeito-verbo, marcação de caso, género e auxiliares verbais e, menos frequentemente, plurais nominais e não a ordem das palavras na frase (Hansson & Nettelbladt, 1995; Radford *et al.*, 1999; Leonard *et al.*, 1999 *cit* por Conti-Ramsden & Windfuhr, 2002; Hanson *et al.*, 2000). Ainda assim, não existem dados robustos que permitam concluir se a ordem de palavras poderá ser marcador clínico de PEDL.

A **prova de derivação de palavras** avalia o uso de regras morfológicas para criar palavras derivadas. A instrução para a realização da prova é: "*Ouve o que eu digo e acaba a frase. Assim, a senhora que vende flores é uma flo...*". A cotação varia entre 0 e 1, atribuindo-se 1 ponto para as respostas correctas e 0 para as incorrectas, sendo o total máximo de 10 pontos.

Os 10 itens abrangem variados morfemas flexionais, apresentados na seguinte tabela:

Itens	Respostas-alvo	Processo de derivação
1. O homem que pinta é um pin...	Pintor	Nominalização
2. Uma árvore que dá pêras é uma pe...	Pereira	Nominalização
3. Uma casa pequena é uma ca...	Casinha	Nominalização
4. Um rapaz que gosta de comer muito é um co...	Comilão	Adjectivalização
5. Uma pessoa que sonha muito é uma so...	Sonhadora	Adjectivalização
6. Uma senhora que toca piano é uma pi...	Pianista	Nominalização
7. Um rapaz com uma barriga grande é um ba...	Barrigudo	Adjectivalização
8. Um lugar com muitos	Pinhal	Nominalização

pinheiros é um pi...		
9. Se um desenho é muito giro, dizemos que é gi...	Giríssimo	Adjectivalização (grau superlativo absoluto sintético)
10. Um dia com vento é um dia ven...	Ventoso	Adjectivalização

A prova elicit, portanto, cinco nomes e cinco adjectivos, obtidos através de processos de derivação.

Assim, quanto à derivação de palavras, refere-se o estudo de Marshall & van der Lely (2007), cujo objectivo foi determinar se as crianças com PEDL sintáctica omitiam sufixos derivacionais e se a complexidade fonológica e/ou flexional afectavam a morfologia derivacional. Concluiu-se que estas crianças raramente omitiam sufixos derivacionais. Contudo, perante estímulos com maior complexidade fonológica e flexional, os outputs produzidos não correspondiam às respostas alvo: na derivação comparativa e superlativa, outputs de três sílabas foram reduzidos para outputs de duas sílabas e, na derivação adjectival de nomes, foram utilizados sufixos incorrectos quando apresentados estímulos no plural (Marshall & van der Lely, 2007).

Por outro lado, alguns autores referem que a morfologia nominal parece não estar afectada nestas crianças (Oetting & Rice, 1993), não constituindo, por isso, um marcador clínico para a detecção de PEDL sintáctica, segundo conclusões de um estudo de Conti-Ramsden & Windfuhr (2002), com crianças diagnosticadas com PEDL, cuja idade média era de 5;00.

Acrescenta-se que, além de não existirem estudos para o PE que permitam retirar conclusões acerca dos parâmetros derivacionais na PEDL, também esta prova não isola o conhecimento morfológico do conhecimento lexical. Deixa, portanto, dúvidas se a criança produz a resposta com base na sua capacidade nos processos de derivação ou com base no seu léxico.

Tendo em conta os resultados do referido estudo, verificamos que, nesta prova, todos os estímulos são apresentados no singular e apenas um adjectivo dos cinco elicitados se deve encontrar no grau superlativo.

Por outro lado, os resultados inconclusivos acerca dos processos de concordância nominal de género, não nos permitem afirmar se os itens desta prova que a exigem poderão ser úteis na detecção de PEDL.

Desta forma, a prova de derivação de palavras apresentada não é relevante para a detecção da PEDL sintáctica.

Tendo em conta os dados inconclusivos acerca da concordância nominal de género, requerida nesta prova, não podemos afirmar que

Após a análise das provas morfossintáticas da GOL-E, concluiu-se que, apesar de ser uma prova que atinge a idade escolar, o que é vantajoso pois há algumas estruturas que, no caso do desenvolvimento típico da linguagem, só se adquirem nesta idade, reduzindo a margem de erro para conclusões acerca de um possível diagnóstico, incide bastante em itens relacionados com a morfologia flexional. Esta área ainda carece de investigação, não só relativamente ao desempenho de crianças com PEDL cuja língua materna é o PE, mas também nas outras línguas, uma vez que ainda não há consenso acerca de determinados constituintes. Por outro lado, apesar de se requerer o desempenho das crianças em tarefas *morfossintáticas*, alguns itens *semânticos* foram incluídos e, por exemplo, na prova de derivação de palavras, não se consegue isolar o conhecimento morfossintático do conhecimento lexical.

Por outro lado, embora uma das provas morfossintáticas da GOL-E exigisse à criança a construção de frases coordenadas e subordinadas, nos itens foram incluídos apenas 2 itens que permitiam a construção de relativas de sujeito. Ainda assim, apenas um requeria obrigatoriamente a sua produção. Não foram incluídos itens com relativas de objecto, ainda que estas estruturas sejam um dos marcadores clínicos para a PEDL sintáctica, tendo em conta a robustez dos dados obtidos em estudos mais recentes.

Apesar de as primeiras provas requererem não só a produção mas também a compreensão das estruturas incluídas nos itens (provas de juízo gramatical), não existe prova de compreensão/produção de passivas, de relativas de objecto nem de interrogativas, de sujeito ou de objecto, estruturas estas que se encontram alteradas nas crianças com PEDL sintáctica.

Inclusivamente, a prova de ordenação de palavras contém apenas frases simples, quer declarativas, quer interrogativas.

II.2. Teste 2: *Teste de Avaliação da Linguagem na Criança* (Sua-Kay & Tavares, 2008)

Segundo as autoras, *"a elaboração deste teste pretende responder a uma necessidade sentida por todos os profissionais que trabalham na área do desenvolvimento infantil, já que não existe um teste para a língua portuguesa que permita, com dados normativos, a avaliação da linguagem da criança em idade pré-escolar"* (Sua Kay & Tavares, 2008).

O teste foi construído com base num modelo linguístico que afirma que a linguagem é constituída por um conjunto de cinco componentes estruturais : a fonologia, a sintaxe e a morfologia - que constituem a Forma¹⁸ -, a semântica - que constitui o Conteúdo¹⁵ - e a pragmática - que constitui o Uso¹⁵.

Todavia, as interfaces existentes entre os diferentes componentes linguísticos aqui descritos não são exploradas nem consideradas na elaboração das provas do teste. Estas não isolam algumas das variáveis que podem influenciar desempenhos autónomos ou em áreas de interface.

A amostra utilizada na elaboração deste instrumento foi constituída por 1002 crianças, com 506 do sexo feminino e 496 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 2;06 e os 5;11, divididas por sete faixas etárias com um intervalo de 5 meses. O número de crianças incluídos em cada faixa etária foi semelhante.

O TALC apresenta, relativamente à morfossintaxe, uma prova de compreensão de frases complexas e uma prova de expressão de constituintes morfossintácticos.

A **prova de compreensão de frases complexas** tem como objectivo testar a compreensão de frases relativas, frases passivas e frases com expressões correlativas.

É constituída por 9 pranchas, 3 por cada tipo de frase. As pranchas das frases relativas apresentam duas imagens; as restantes, quatro imagens. A criança deve identificar a imagem correcta, após a instrução: *"Aponta para o que eu vou dizer"*, seguida da frase-estímulo. Cota-se 1 ponto por cada resposta correcta e 0 pontos para as respostas incorrectas.

As três frases relativas testadas são relativas de sujeito:

- ✓ *O homem que está a escovar o cão é magro.*
- ✓ *A menina que está a pintar a escada é alta.*

¹⁸ componentes descritas por Bloom & Lahey (1978 *cit* por Sua-Kay & Tavares, 2008).

✓ *O cavalo que está a ver o esquilo é castanho.*

Contudo, crianças com PEDL sintáctica manifestam maior dificuldade na compreensão de frases relativas de objecto (Friedman & Gvion, 2002; Friedmann & Novogrodsky, 2004; Costa *et al.*, 2009). Para além disso, tendo em conta os dados existentes para crianças com desenvolvimento linguístico considerado normal, a compreensão total de frases relativas só surge posteriormente à faixa etária abrangida por este teste (Guasti, 2004; Vasconcelos, 1991 *cit* por Ferreira, 2008; Costa *et al.*, 2009).

Relativamente às frases passivas, as três frases testadas são passivas reversíveis:

✓ *O rapaz foi molhado pela rapariga*

✓ *O pai está a ser penteado pelo filho*

✓ *O elefante está a ser empurrado pelo touro*

O facto de as passivas testadas no TALC serem do tipo reversível pode levantar algumas questões relativamente à fiabilidade desta tarefa pois, apesar de a compreensão das passivas irreversíveis estar adquirida por volta dos 4 anos, a compreensão de passivas reversíveis ocorre mais tardiamente, não estando totalmente adquirida em idade pré-escolar (Sim-Sim, 2006; Pereira, 2008). A frase "*O pai está a ser penteado pelo filho*" pode induzir as crianças, cujo domínio destas estruturas não está consolidado, a seleccionar a imagem incorrecta, uma vez que a situação de o filho ser penteado pelo pai (e não o contrário) é mais natural, do ponto de vista do quotidiano da criança.

Além dos aspectos apontados, é importante denotar que o TALC não apresenta prova de produção de passivas reversíveis ou de relativas de sujeito. Refere-se este tipo de relativas, pois as relativas de objecto são problemáticas ainda para idades superiores à faixa etária considerada no teste.

Nos itens referidos como "expressões correlativas", as autoras incluem 3 frases coordenadas por conjunções copulativas:

✓ *Nem o livro nem o copo estão em cima da mesa*

✓ *Não só a mala mas também a caixa estão debaixo da mesa*

✓ *Tanto o porco como o cão estão em cima da cama*

Sim-Sim (1998) refere que as primeiras frases coordenadas começam a surgir no discurso da criança com a conjunção copulativa "*e*" por volta dos 30 meses. Não obstante o surgimento precoce deste tipo de estrutura, a sua compreensão apresenta ainda algumas

dificuldades no final da idade pré-escolar (Sim-Sim, 1998). Além disso, não existem dados robustos para o PE acerca do desempenho das crianças com PEDL neste tipo de estruturas exploradas nos itens incluídos na prova.

Assim sendo, a utilização de conjunções copulativas "nem...nem", "não só...mas também" e "tanto... como" não poderá constituir um marcador clínico fiável na detecção de problemas linguísticos.

A prova de expressão de **constituintes morfossintácticos** é constituída por quatro pranchas. Cada prancha demonstra uma imagem ou acontecimento e o objectivo é o de que a criança, mediante algumas questões ou frases inacabadas apresentadas pelo adulto e relacionadas com as imagens em questão, dê respostas verbais que permitam analisar o tipo de constituintes por ela utilizados.

A primeira prancha requer que a criança produza quatro plurais (dois regulares e dois irregulares) e duas preposições:

Instrução	Respostas ¹⁹
"Olha tantos brinquedos que o menino tem aqui". Apontar para os brinquedos e dizer: "aqui estão dois... e aqui dois ... e aqui dois..."	<i>leões / carros / pincéis / bolas</i>
"Olha, esta mãe tem um menino ao colo, ela vai dar um ursinho ao menino. A mãe está a tirar o urso, mas o menino não quer o urso e ele disse: ó mãe, eu gosto mais ..."	do(s)/ da(s) + (nome do objecto escolhido pela criança)
"Onde é que a mãe vai arrumar o urso?" Se a criança responder apontando ou dizendo "aqui", insistir "aqui onde?"	No armário / Na prateleira / Ao pé de+a(s)/ o(s) + nome do(s) objecto(s)...

Na segunda prancha, pretende-se que a criança descreva a imagem, de forma a verificar-se a construção sintáctica S+V+OD+OI e a utilização das preposições **à** e **para**:

¹⁹ Algumas das respostas apresentadas são respostas possíveis, uma vez que no Manual do TALC não são apresentadas aquelas que as autoras considerariam como respostas-alvo.

Instrução	Respostas ¹⁶
"A menina está contente, ela faz anos. O que é que está a acontecer aqui?"	A mãe está a dar o presente à menina./ A mãe dá a prenda à menina. (S + V + OD + OI)
"Para quem é o presente?"	É para a menina.

A terceira prancha visa a flexão verbal em 3 tempos diferentes - futuro condicional, pretérito perfeito 3ª pp e presente 2ª pp e utilização da conjunção "**que**" ou da preposição "**de**":

Instrução	Respostas ¹⁶
"O menino está sentado à mesa e a mãe não está contente porque ele tem as mãos sujas. Eu acho que ele tem..."	... que lavar as mãos/ ... de lavar as mãos.
"O menino quer ir brincar. A mãe diz: só se tu ..."	Comeres
Esta menina ainda está a comer, mas a mãe já ...	come eu / acabou
Os meninos pedem para ir brincar para a rua. Ó mãe nós...	Podemos ir brincar para a rua?

A quarta prancha requer que a criança produza uma flexão verbal no pretérito perfeito 3ª pp do plural, um pronome possessivo ou a preposição *de*+NP e uma flexão verbal no pretérito perfeito 3ª pp do singular + pronome reflexo **-se** ou o verbo auxiliar *estar*+particípio passado:

Instrução	Respostas ¹⁶
"O que é que aconteceu aos lápis e cadernos?"	Caíram

"E de quem são os livros?"	<i>Dele / Deste / do menino</i>
"O que é que aconteceu à mochila?"	<i>Rompeu-se / rasgou-se / está rota / está rasgada</i>

A tarefa de produção de constituintes morfossintácticos será seguidamente analisada de acordo com o tipo de itens nela contidos.

As pranchas 3 e 4 apresentam dois itens que exigem a flexão verbal no pretérito perfeito 3ª pp, uma no singular, outra no plural, respectivamente. Conforme já foi referido anteriormente, apesar de alguns autores (Leonard, 1998; van der Lely, 1996b; Rice & Oetting, 1993) defenderem que as crianças com PEDL apresentam dificuldades nestes parâmetros, não existem dados para o PE que o permitam comprovar.

Além disso, na prancha 4 existe um outro item que visa uma resposta que pode ser tanto a flexão no pretérito perfeito de 3ª pessoa do plural, como a produção de um participípio passado, conjugado no pretérito perfeito, combinado com um pronome reflexo. Como já foi referido, ainda que o desempenho na compreensão de pronomes (incluindo reflexos) seja reportada por alguns estudos (van der Lely & Stollwerck, 1997; Stavrakaki & van der Lely, 2010) como tarefa de alguma dificuldade para crianças com PEDL sintáctica, não existem referências de que a produção dos pronomes reflexos seja problemática. Inclusivamente, Jakubowicz *et al.* (1998) referem que crianças francesas com PEDL produzem significativamente menos clíticos em posição de objecto do que em posição de sujeito e pronomes reflexos. Não existem estudos acerca destes parâmetros para o PE.

Os itens das pranchas 1 e 2 requerem a produção obrigatória de preposições, e os itens das pranchas 3 e 4 podem elicitar a produção (opcional) destas palavras de função. Puglisi *et al.* (2005) referem que as crianças com PEDL parecem omitir frequente as preposições no discurso. No entanto, há que referir que a última questão da prancha 1, "Onde é que a mãe vai guardar o urso?", não é clara quanto ao tipo de resposta, uma vez que qualquer criança poderá simplesmente responder "aqui", apontando para o sítio que lhe pareça mais adequado no desenho. Além do mais, não existem dados acerca da produção de preposições em crianças portuguesas com PEDL.

A utilização de provas de marcação de plurais regulares e irregulares, na prancha 1, é ainda questão em debate quanto à sua utilidade na detecção de PEDL sintáctica, pois há autores que defendem que as crianças com patologia apresentam resultados significativamente piores nestas tarefas (Leonard, 1989, Leonard, Bortolini, Caselli &

McGregor, 1992, Leonard, Sabbadini, Leonard & Voltern, 1987 *cit* por Goad, 1998; Sanz-Torrent *et al*, 2008), enquanto outros referem que o seu desempenho é equivalente a crianças com MLU semelhante (Oetting, 1992, Getting & Rice, 1993, Rice & Krexler, 1996 *cit* por Goad, 1998). No entanto, quanto ao desempenho de marcação de plurais nas crianças com PEDL, não existem dados conclusivos para o PE.

Por outro lado, os itens de flexão verbal no presente 2ª pessoa e no futuro condicional não constam como indicadores clínicos para PEDL sintáctica nos estudos existentes. De novo, não existem dados para o PE.

Após análise das tarefas morfossintácticas do TALC, verificou-se que, apesar de ser o único teste validado para crianças portuguesas em idade pré-escolar, não inclui um número suficiente de itens que permita um rastreio mais preciso de PEDL sintáctica.

De facto, a prova de frases complexas apenas inclui relativas de sujeito, que se sabe hoje que não são tão problemáticas para as crianças, tendo em conta os recentes estudos efectuados. Mesmo as passivas reversíveis incluídas na prova beneficiam de algumas pistas semânticas, do ponto de vista do contexto. Além disso, mesmo os itens utilizados perfazem um número pouco significativo (3 itens) e a prova inclui apenas um componente de compreensão e não de produção.

Nas tarefas não são abrangidas as estruturas relativas de objecto nem interrogativas de sujeito e objecto.

Existe no teste uma prova de produção morfossintáctica. Todavia, está só tem como objectivo testar morfemas, cuja relevância para PEDL ainda está em discussão, no caso das línguas estrangeiras, e carece de investigação, no caso do PE.

Finalmente, é de referir que, no TALC, não existe uma prova com o objectivo de verificar formalmente a compreensão de interrogativas de sujeito e de objecto.

II.3. Teste 3: *Avaliação da Linguagem Oral* (Sim-Sim, 2006)

Este instrumento foi elaborado com vista a "contribuir para a disponibilização de recursos de avaliação do desenvolvimento da linguagem oral nos domínios [que se consideram] mais pertinentes para o sucesso da aprendizagem na leitura", capacidade que, no que respeita à realidade portuguesa, se encontra a níveis abaixo do esperado no final de 4º ano de escolaridade, segundo um estudo internacional *Reading Literacy* (Sim-Sim, 2006).

Foram definidos três domínios - lexical, sintáctico e fonológico - para análise, tanto do ponto de vista da compreensão como da produção. Desta forma, foram delineados seis subtestes: Definição Verbal, Nomeação, Compreensão de Estruturas Complexas, Completamento de Frases, Reflexão Morfossintáctica e Segmentação e Reconstrução Segmental (Sim-Sim, 2006).

A amostra pretendeu representar crianças que frequentavam o Jardim-de-Infância, o 1º ano e o 4º ano de escolaridade. Daí, constituiu-se uma amostra com três grupos: o dos quatro anos, que compreendia crianças dos 3;10 aos 4;11, a dos seis anos, com crianças entre os 5;10 e os 6;11, e a dos nove anos, com crianças entre os 8;10 e os 9;11. No total, a amostra contou com 446 sujeitos.

A **prova de compreensão de estruturas complexas** tem como objectivo avaliar a compreensão de um enunciado descontextualizado, solicitando uma resposta sobre o mesmo. Apesar de esta prova envolver necessariamente conhecimento semântico, foi dada ênfase à estrutura sintáctica, com preferência na utilização de frases complexas, ainda que tenham sido incluídas algumas frases simples.

A instrução dada à criança é: "*Ouve com atenção. Vou-te dizer uma frase e fazer-te uma pergunta para tu responderes em seguida*". O avaliador dá previamente três exemplos.

A prova é constituída por 32 itens, com cotação máxima de 32 pontos, sendo atribuído 1 ponto a cada resposta correcta e 0 a cada resposta incorrecta.

A seguinte tabela classifica sintacticamente o tipo de frases incluídas na prova:

Itens	Tipo de frases-alvo
1. O carro vermelho da mãe teve um furo. P: De que cor é o carro da mãe?	Frase simples, tipo declarativo
2. O locutor anunciou o prémio mais importante. P: O que é que o locutor anunciou?	Frase simples, tipo declarativo
3. Hoje ou vamos à feira ou vamos ao jardim. P: Onde vamos hoje?	Frase coordenada disjuntiva

<p>4. Os eucaliptos que vimos no nosso passeio eram mais altos do que os castanheiros.</p> <p>P: Quais são as árvores mais altas?</p>	<p>Frase subordinada comparativa</p>
<p>5. O pai autorizou os meninos a irem ao cinema.</p> <p>P: Quem é que foi ao cinema?</p>	<p>Frase completiva</p>
<p>6. Nem o Miguel chegou nem o João saiu.</p> <p>P: Quem é que não chegou?</p>	<p>Frase coordenada disjuntiva</p>
<p>7. A menina que estava a falar com a Marta tinha um vestido azul.</p> <p>P: Quem é que tinha um vestido azul?</p>	<p>Frase relativa de sujeito</p>
<p>8. Quando a professora chegou à escola ainda a Rita não estava na sala.</p> <p>P: Quem é que chegou primeiro à escola?</p>	<p>Frase subordinada temporal</p>
<p>9. A mãe pediu ao André que fosse com ela ao supermercado.</p> <p>P: Quem foi ao supermercado?</p>	<p>Frase subordinada completiva</p>
<p>10. O cão do meu vizinho ladra sempre que me vê chegar da escola.</p> <p>P: Quando é que o cão do meu vizinho ladra?</p>	<p>Frase subordinada temporal</p>
<p>11. O leão, que o tigre mordeu, saltou por cima da zebra.</p> <p>P: Quem saltou por cima da zebra?</p>	<p>Frase relativa de objecto</p>
<p>12. Quando o Rui chegou a casa já o Tiago</p>	<p>Frase subordinada temporal</p>

estava a ler o jornal. P: Quem é que chegou primeiro a casa?	
13. O senhor, a quem o pai do João falou no café, tinha uma gravata amarela. P: Quem é que tinha uma gravata amarela?	Frase relativa de objecto indirecto
14. O pai perdeu o autocarro porque o relógio estava atrasado. P: Porque é que o pai perdeu o autocarro?	Frase subordinada causal
15. Porque o Benfica jogava naquele dia, o André foi ao futebol. P: Porque é que o André foi ao futebol?	Frase subordinada causal
16. Sempre que chovia, o gato do vizinho saltava para a minha janela. P. Quando é que o gato do vizinho saltava para a minha janela?	Frase subordinada temporal
17. A Ana vestiu a gabardine visto que estava a chover. P: Porque é que a Ana vestiu a gabardine?	Frase subordinada causal
18. Se não chover, a Rita irá passear de bicicleta. P: O que é que acontecerá se não chover?	Frase condicional
19. Se não chovesse, o André tinha ido à feira com o pai. P: O que é que tinha acontecido se não chovesse?	Frase condicional
20. Para comprarem uma prenda para a	Frase subordinada final

<p>mãe, o pai levou a Rita e o João à loja.</p> <p>P: Para que é que eles foram à loja?</p>	
<p>21. O João levantou-se cedo para chegar a tempo à estação.</p> <p>P: Para que é que se levantou cedo o João?</p>	Frase subordinada final
<p>22. O menino foi arranhado pelo gato.</p> <p>P: Quem é que arranhou o menino?</p>	Frase passiva reversível
<p>23. O João prometeu à mãe arrumar o quarto.</p> <p>P: Quem é que arrumará o quarto?</p>	Frase simples, tipo declarativo
<p>24. O rapaz foi beijado pela rapariga.</p> <p>P: Quem é que beijou?</p>	Frase passiva reversível
<p>25. Os irmãos decidiram ficar com os primos no jardim.</p> <p>P: Quem é que ficou no jardim?</p>	Frase subordinada completiva
<p>26. O leão foi atacado pelo tigre.</p> <p>P: Quem é que atacou?</p>	Frases passiva reversível
<p>27. Não veio uma única pessoa à festa.</p> <p>P: Quem é que não veio à festa?</p>	Frase simples, tipo declarativo.
<p>28. O João disse à Maria que lhe emprestasse o livro.</p> <p>P: A quem é que vão emprestar o livro?</p>	Frase subordinada completiva
<p>29. Ao pé de si, o menino viu um ratinho branco.</p> <p>P: Onde é que estava o ratinho branco?</p>	Frase simples, tipo declarativo

30. Tanto o João como o Pedro gostaram do filme. P: Quem é que gostou do filme?	Frase coordenada correlativa
31. Uma única pessoa não veio à festa. P: Quem é que não veio à festa?	Frase simples, tipo declarativo
32. A carteira foi-me roubada no autocarro. P: Quem é que roubou a carteira?	Frase passiva irreversível

Desta forma, estes itens são constituídos por 5 frases simples, do tipo declarativo, 4 frases subordinadas temporais, 5 frases subordinadas completivas, 3 frases subordinadas causais, 3 frases passivas reversíveis, 2 frases coordenadas disjuntivas, 2 frases relativas de objecto (1 de objecto directo, 1 de objecto indirecto), 2 frases condicionais, 2 frases subordinadas finais, 1 frase subordinada comparativa, 1 frase relativa de sujeito, 1 frase coordenada correlativa e 1 frase passiva irreversível.

Conforme foi possível verificar anteriormente, as crianças com PEDL sintáctica apresentam alterações em estruturas semanticamente reversíveis, como as passivas reversíveis, bem como em estruturas derivadas de movimento (como por exemplo, estruturas relativas). Logo, na detecção da problemática, frases simples activas incluídas nesta prova são ineficazes na detecção da patologia, uma vez que respeitam a ordem canónica dos elementos.

Assim, a utilização de estruturas relativas é relevante na prova, dadas as dificuldades detectadas em estudos com crianças com PEDL sintáctica, já anteriormente referidos. Contudo, são incluídos apenas 3 itens, com 2 relativas de objecto e 1 relativa de sujeito, pelo que os resultados obtidos neste tipo de estruturas não poderão ser considerados robustos. Ainda é de referir que as crianças com PEDL sintáctica apresentam bons resultados na compreensão de relativas de sujeito, ao contrário das de objecto (Costa *et al*, 2009; Ferreira, 2008; Fonseca, 2011). Assim, esta prova deveria incluir um maior número de relativas, sobretudo de objecto, de forma a ser possível auxiliar numa detecção mais eficaz de PEDL sintáctica.

Por outro lado, a utilização de frases passivas na prova é útil, pois é neste tipo de estruturas que se verificam alterações. A prova inclui 4 frases passivas:

- item 22. *O menino foi arranhado pelo gato.*
- item 24. *O rapaz foi beijado pela rapariga.*
- item 26. *O leão foi atacado pelo tigre.*
- item 32. *A carteira foi-me roubada no autocarro.*

Destas, as três primeiras frases correspondem a passivas reversíveis. Contudo, o item "O menino foi arranhado pelo gato" pode, a nível semântico, facilitar a tarefa de compreensão, pois é menos provável que o gato seja arranhado pelo menino.

A última frase passiva, "*A carteira foi-me roubada no autocarro*", é irreversível e não apresenta o SN regido pela preposição *por*. Assim, a frase não tem agente expreso. Sendo irreversível, não apresentará dificuldade para a criança com PEDL sintáctica identificar os respectivos papéis temáticos. A pergunta associada à frase, "*Quem é que roubou a carteira?*" poderá obter mais do que uma resposta possível, pois, não existindo um sujeito expreso, a criança poderá responder que não se sabe quem roubou a carteira ou que foi alguém que ia no autocarro. Uma vez que as crianças com PEDL sintáctica apresentam dificuldades em utilizar o conhecimento sintáctico estrutural para determinar o referente correcto para os reflexos e pronomes (Stavarakaki & van der Lely, 2010), considerar-se-ia mais útil que a pergunta fosse dirigida ao clítico "-me" apresentado na frase, por exemplo, para identificar quem foi roubado.

Por outro lado, quanto às estruturas coordenadas, já foi referido anteriormente neste estudo que os investigadores Costa & Friedmann (2010) detectaram dificuldades na compreensão de estruturas coordenadas que incluem dependência com intervenção, em crianças portuguesas e hebraicas com desenvolvimento típico. Desta forma, nem os itens aqui apresentados incluem este tipo de construção, nem há ainda dados para o desempenho em crianças com PEDL.

É de referir que, sendo uma prova de pergunta-resposta, há que analisar o tipo de interrogativas utilizadas.

De acordo com a literatura, as crianças com PEDL sintáctica apresentam maiores dificuldades nas interrogativas de objecto, quando comparadas com as de sujeito (Deevy & Leonard, 2004; Novogrodsky & Friedmann, 2010; José, 2011). Desta forma, foram identificadas as interrogativas de sujeito e de objecto incluídas na prova, apresentadas na seguinte tabela:

Frases-alvo e Questões	Tipos de interrogativas
2. O locutor anunciou o prémio mais importante. P: O que é que o locutor anunciou?	Interrogativa de objecto
4. Os eucaliptos que vimos no nosso passeio eram mais altos do que os castanheiros. P: Quais são as árvores mais altas?	Interrogativa de sujeito
5. O pai autorizou os meninos a irem ao cinema. P: Quem é que foi ao cinema?	Interrogativa de sujeito
6. Nem o Miguel chegou nem o João saiu. P: Quem é que não chegou?	Interrogativa de sujeito
7. A menina que estava a falar com a Marta tinha um vestido azul. P: Quem é que tinha um vestido azul?	Interrogativa de sujeito
8. Quando a professora chegou à escola ainda a Rita não estava na sala. P: Quem é que chegou primeiro à escola?	Interrogativa de sujeito
9. A mãe pediu ao André que fosse com ela ao supermercado. P: Quem foi ao supermercado?	Interrogativa de sujeito
11. O leão, que o tigre mordeu, saltou por cima da zebra. P: Quem saltou por cima da zebra?	Interrogativa de sujeito
12. Quando o Rui chegou a casa já o Tiago	Interrogativa de sujeito

estava a ler o jornal. P: Quem é que chegou primeiro a casa?	
13. O senhor, a quem o pai do João falou no café, tinha uma gravata amarela. P: Quem é que tinha uma gravata amarela?	Interrogativa de sujeito
22. O menino foi arranhado pelo gato. P: Quem é que arranhou o menino?	Interrogativa de sujeito
23. O João prometeu à mãe arrumar o quarto. P: Quem é que arrumará o quarto?	Interrogativa de sujeito
24. O rapaz foi beijado pela rapariga. P: Quem é que beijou?	Interrogativa de objecto
25. Os irmãos decidiram ficar com os primos no jardim. P: Quem é que ficou no jardim?	Interrogativa de sujeito
26. O leão foi atacado pelo tigre. P: Quem é que atacou?	Interrogativa de sujeito
27. Não veio uma única pessoa à festa. P: Quem é que não veio à festa?	Interrogativa de sujeito
28. O João disse à Maria que lhe emprestasse o livro. P: A quem é que vão emprestar o livro?	Interrogativa de objecto indirecto
30. Tanto o João como o Pedro gostaram do filme. P: Quem é que gostou do filme?	Interrogativa de sujeito

31. Uma única pessoa não veio à festa. P: Quem é que não veio à festa?	Interrogativa de sujeito
32. A carteira foi-me roubada no autocarro. P: Quem é que roubou a carteira?	Interrogativa de objecto

Perante os resultados, verifica-se que a prova apresenta 16 interrogativas de sujeito e 4 interrogativas de objecto (3 de objecto directo, 1 de objecto indirecto. Assim, levanta-se a dúvida se o desempenho da criança estará relacionado com a estrutura frásica da frase-alvo ou com a estrutura da interrogativa (ou ambas). Um outro aspecto que deve ser comentado é o facto de alguns destes itens poderem induzir várias respostas para a mesma questão. Tome-se como exemplo o item 32, no qual a criança poderá seleccionar uma resposta entre as várias possíveis: *"não se sabe quem roubou"*, *"não sei"*, *"um ladrão"*, *"alguém no autocarro"*.

A **prova de completamento de frases** pretende a compreensão global de um contexto frásico, com vista a identificar uma, duas ou três palavras em falta, completando, desta forma, a estrutura com elementos semântica e sintacticamente aceitáveis.

A instrução dada à criança é: *"Ouve com atenção. Vou-te dizer frases em que faltam palavras. Sempre que faltar uma palavra eu bato com o lápis na mesa e tu dizes qual é a palavra que falta"*, contando novamente com três exemplos prévios dados pelo avaliador.

A prova é constituída por 30 itens, com cotação máxima de 30 pontos, com 1 ponto atribuído por cada resposta certa e 0 pontos atribuídos para cada resposta errada. No caso de existirem vários itens omissos, a resposta só é considerada correcta quando todos eles são identificados.

Nos 30 itens existem 35 palavras omissas, apresentadas na tabela:

Itens	Respostas	Classificação
1. A Rita comeu um bolo e o Tiago comeu dois bolos. Eles comeram três _____.	Bolos	Nome
2. O Bruno estava a ver na televisão um _____ de	Filme	Nome

terror.		
3. A manteiga que eu pus no _____ era saborosa.	Pão	Nome
4. Ao pequeno-almoço misturei o leite com o _____.	Café/chocolate	Nome
5. O pai levou as duas bicicletas. A bicicleta azul é da Joana e _____ bicicleta amarela é do Jorge.	a	Artigo definido
6. Os rapazes e raparigas daquela escola fizeram uma festa de Natal. Eles usaram chapéus verdes e _____ usaram chapéus vermelhos.	Elas	Pronome pessoal
7. Eu tenho vários livros de música. São os _____ livros preferidos	Meus	Pronome possessivo
8. Tu tens uma bola e eu tenho uma raqueta. É a tua bola e a _____ raqueta.	Minha	Pronome possessivo
9. Os _____ pais não me deixam deitar depois das 10 horas da noite.	Meus	Pronome possessivo
10. Um homem que canta é um _____.	Cantor	Nome (derivado por sufixação)
11. O homem que faz o pão é um _____.	Padeiro	Nome (derivado por sufixação)

12. No Verão parece que o sol _____ com mais força.	Brilha	Verbo
13. No Inverno gosto de _____ o vento a soprar as árvores.	Ouvir	Verbo
14. O avião da TAP _____ no aeroporto de Lisboa.	aterrou/aterrou	Verbo
15. Ontem o Benfica _____ com o Sporting.	Jogou/empatou	Verbo
16. Na Primavera as árvores estão cheias de _____.	Folhas/flores	Nome
17. No Verão costumo passar as _____ na praia porque os meus _____ alugam lá _____ casa.	Férias País Uma	Nome Nome Artigo indefinido
18. O macaco subiu à _____ e pôs-se a comer a _____.	Árvore Banana	Nome Nome
19. O Tiago leu uma história daquele _____ que tu lhe emprestaste.	Livro	Nome
20. Eu calço as _____ antes dos sapatos.	Meias/peúgas	Nome
21. O Rui agarrou na cana de _____ e foi até ao rio para ver se conseguia _____ algum _____.	Pesca Pescar Peixe	Nome Verbo Nome
22. O meu blusão tem seis _____	Botões	Nome

_____ dourados.		
23. Fui ver uma _____ de cavalos e o mais veloz ganhou uma _____.	Corrida Taça/medalha	Nome Nome
24. A Joana precisou de comprar fruta, leite e pão e por isso foi ao _____.	supermercado	Nome
25. O Ricardo gosta muito de ler e por isso ele pede sempre à mãe que lhe compre _____	Livros/revistas/jornais...	Nome
26. O meu carro novo tem um furo no _____.	Pneu	Nome
27. As crianças acharam piada ao _____ comprido da girafa.	Pescoço	Nome
28. O cãozinho ao ver o dono abanou o _____.	Rabo	Nome
29. A menina _____ tinha um vestido azul ganhou um prémio.	Que	Pronome relativo
30. Um cantor é um homem que _____.	Canta	Verbo

Como pode observar-se na tabela anterior, os itens da prova são constituídos por 21 nomes (2 derivados por sufixação "or" e "eiro"), 2 artigos (1 definido e 1 indefinido), 6 pronomes (1 pessoal, 1 relativo e 4 possessivos) e 6 verbos.

Os nomes, artigos e pronomes (excepto o pronome relativo *que*) implicam concordância em género e em número, de acordo com os restantes elementos da frase. Os verbos implicam concordância em tempo, pessoa e número. Logo, esta prova envolve

tanto as capacidades de flexão tanto nominal como verbal, acerca das quais não existe consenso, conforme já foi referido anteriormente neste estudo.

Dos 6 verbos omissos na prova, apenas um deles tem de ser conjugado obrigatoriamente no pretérito perfeito ("Ontem o Benfica empatou com o Sporting."). O item "O avião da TAP _____ no aeroporto de Lisboa" poderia ser conjugado tanto no pretérito perfeito (ex: aterrou), como no presente (ex: aterra) ou até no futuro do indicativo (aterrará). Dos outros 4 itens omissos, dois deles devem ser conjugados no presente do indicativo (*brilha, canta*) e os outros dois no infinitivo (*ouvir, pescar*). Não obstante, há que referir a exigência requerida ao nível da capacidade semântica, pois a selecção dos verbos implica que os mesmos estejam de acordo não só com o contexto da frase em si, mas também com as preposições que lhes seguem (ex: *empatou com* o Sporting; **ganhou com* o Sporting, *aterrou no* aeroporto de Lisboa; **voou no* aeroporto de Lisboa). Assim, há a possibilidade de existir mais de uma resposta considerada aceitável por item. Contudo, qualquer que seja, a conjugação dos verbos seleccionados não pode ser considerada um marcador clínico de PEDL, uma vez que não existem dados robustos no PE que assim o indiquem.

O uso dos pronomes pessoais e possessivos também não pode ser considerada uma tarefa relevante para a possível identificação de crianças com PEDL sintáctica, uma vez que, apesar de ser descrito na literatura que estas apresentam dificuldades na compreensão e produção de pronomes (Van der Lely, 1996b; Van der Lely & Stollwerck, 1997; Stavrakaki & van der Lely, 2010), sobretudo quando estes são clíticos de objecto (Jakubowicz *et al*, 1998; Hamann *et al*, 2002, Paradis e Crago, 2002 *cit* por Paradis *et al*, in press), não existem dados para o PE que o comprovem.

Quanto ao pronome relativo *que*, marcador obrigatório da frase relativa, este parece ser frequentemente omitido em crianças inglesas com PEDL sintáctica (Schuelle & Tolbert, 2000, 2001). Contudo, como anteriormente referido, não só os estudos elaborados apresentam uma amostra pouco significativa para idades superiores a 7;11, conduzindo à falta de robustez de dados, mas também não existem estudos acerca destes constituintes para o PE.

A inclusão de frases relativas teria sido útil, uma vez que ocorre um défice na produção destas estruturas em crianças com PEDL sintáctica, sobretudo nas relativas de objecto (Costa *et al*, 2009; Ferreira, 2008; Fonseca, 2011).

A prova de **reflexão morfossintáctica** exige uma análise consciente das estruturas linguísticas de forma a julgar se uma frase é gramatical e, caso não o seja, o erro deve ser detectado e corrigido.

A instrução dada à criança é: "*Ouve com atenção. Vou-te dizer uma frase para tu repetires. Depois vais dizer-se se a frase que eu te disse está ou não correcta. Se não estiver correcta, vais corrigi-la.*". Primeiro, pede-se à criança para repetir, depois deve-se esperar que a criança repita e perguntar-lhe se a frase está ou não incorrecta. Caso a criança afirme que está incorrecta e detecte o erro, deve ser-lhe pedido que o corrija. O avaliador dá três exemplos antes da realização da prova.

A prova é constituída por 22 itens, dos quais 8 são de controlo. No total, incluindo os itens de controlo, a pontuação máxima é de 62 pontos, com a seguinte cotação: não resposta - 0 pontos; repetição corrigida - 0,5; repetição exacta - 1 ponto; avaliação reflexiva - 1 ponto; correcção - 1 ponto, em que as pontuações podem variar entre 0 e 3 pontos. No itens de controlo, a pontuação máxima a atribuir a cada item é de 2 pontos: não resposta - 0 pontos; repetição corrigida - 0,5; repetição exacta - 1 ponto; avaliação reflexiva - 1 ponto.

A seguinte tabela apresenta os itens utilizados na prova:

Frases-Estímulo	Correcção	Tipo de erro
1. Amanhã o Tiago foi à praia com os pais	Ontem/Hoje o Tiago foi à praia com os pais.	Semântico
2. Os óculos da Maria era cinzento	Os óculos da Maria eram cinzentos	Concordância verbal
3. As girafas têm um pescoço comprido *	-	
4. Muro cavalo o saltou o	O cavalo saltou o muro.	Ordem de palavras
5. O amarelo, o verde e o azul é uma cor	O amarelo, o verde e o azul são cores	Concordância verbal
6. O bebé fez barulho antes que adormecer	O bebé fez barulho antes de adormecer	Conjunção

7. O cão coçou por causa das pulgas que o atacaram	O cão coçou-se por causa das pulgas que o atacaram	Pronome
8. Os livros e as revistas compram-se nas livrarias*	-	
9. Se no domingo está bom tempo, vou a praia	Se no domingo estiver bom tempo, vou à praia	Seleção de modo verbal
10. Muitas coisas sucederam depois do Luís sair à escola	Muitas coisas sucederam depois do Luís sair da escola	Preposição
11. A mãe sobe para o comboio antes do comboio parta	A mãe sobe para o comboio antes que o comboio parta	Conjunção
12. As rosas e os cravos é uma flor	As rosas e os cravos são flores	Concordância verbal
13. O Jorge e o Bruno não tem medo da água do mar	O Jorge e o Bruno não têm medo da água do mar.	Concordância verbal
14. A gente ganhámos a aposta	A gente ganhou a aposta / Nós ganhámos a aposta	Concordância verbal
15. Mas só que eles não estavam no jardim porque fazia frio	Mas eles não estavam no jardim porque fazia frio. / Eles só não estavam no jardim porque fazia frio. / Mas eles só não estavam no jardim porque fazia frio.	Conjunção / preposição / advérbio
16. Com mexe a comida a colher a mãe	A mãe mexe a comida com a colher.	Ordem de palavras
17. Ao Jorge dado foi um prémio	Ao Jorge foi dado um prémio	Ordem de palavras

18. Luís e Jorge não vão para a rua	Luís e Jorge não vão para a rua	Morfologia verbal
19. Vamos limpar esta sala cuidadosamente *	-	
20. Ao jantar comerá-se gelado	Ao jantar comer-se-á gelado	Ordem de palavras
21. Que bom que era que ela vem esta noite!	Que bom que era que ela viesse esta noite!	Seleção de modo verbal
22. Os pais deram ao Jorge e à Joana um presente*	-	

Dos itens incluídos nesta prova, verifica-se que 5 estão relacionados com a concordância sujeito/verbo, 4 com ordenação de palavras na frase, 2 com o uso de preposições, 2 com o uso de conjunção, 2 com a selecção de modo verbal, 1 está relacionado com erro semântico, 1 com a concordância nominal de número, 1 com a concordância de tempo verbal e 1 com a morfologia verbal.

Conforme alguns autores defendem, crianças com PEDL sintáctica apresentam alterações sintácticas específicas, com as restantes áreas linguísticas com funcionalidade normal (Friedmann & Novogrodsky, 2004, 2007; Novogrodsky & Friedmann, 2006; Van der Lely, 1996b). Assim, não se supõe que os erros semânticos possam detectar esta patologia.

Relativamente à concordância nominal de número, já foi referido anteriormente que a existência de défice morfológico na produção de plurais ainda é assunto em discussão.

Tanto as dificuldades de flexão verbal, que alguns autores referem estar presentes na conjugação de pretérito perfeito das crianças com PEDL (Leonard, 1998; van der Lely, 1996b; Rice & Oetting, 1993), como as de selecção de modo verbal, não estão estudadas para o PE. Além disso, nesta prova específica, os tempos requerem conjugação no presente do condicional e no infinitivo.

Puglisi *et al.* (2005) afirmam que as crianças com PEDL, falantes de Português do Brasil, apresentam resultados de compreensão de preposições semelhantes às do grupo de controle, demonstrando desempenho inferior em provas de produção, omitindo-as

frequentemente. Este estudo ainda não foi realizado para o PE. No entanto, talvez se tornasse mais relevante a utilização de uma prova de produção, do que uma prova de compreensão, conforme é apresentado neste teste.

Também a utilização de conjunções não está estudada para o PE, de forma a existirem dados que permitam concluir se a sua produção/compreensão poderá servir enquanto marcador clínico de PEDL.

Por outro lado, já foi igualmente referido por alguns autores que as crianças com PEDL sintáctica não apresentam alterações na ordem das palavras na frase (Hansson & Nettelbladt, 1995; Radford *et al.*, 1999; Leonard *et al.*, 1999; Hanson *et al.*, 2000), não existindo estudos realizados no PE.

Após análise dos itens incluídos nas provas morfossintácticas do ALO, que também testa crianças de faixas etárias superiores, é de salientar que, apesar de existir uma prova dedicada à compreensão de estruturas complexas, esta contém somente três passivas reversíveis e, inclusivamente, uma delas beneficia de pista semântica. Inclui também a compreensão de interrogativas, mas maioritariamente de sujeito, quando são as interrogativas de objecto que estão mais alteradas na PEDL sintáctica.

Os itens incluem, ainda, uma relativa de sujeito e duas de objecto. Apesar de os estudos indicarem que as relativas de objecto constituem marcador clínico para o diagnóstico de PEDL, o número deste tipo de construções é extremamente reduzido, o que também não permite aceder a dados robustos que permitam a formulação de conclusões correctas.

Verifica-se, ainda, que não existe prova de produção de estruturas relativas nem passivas.

Tal como as provas dos restantes testes analisados, também as do ALO apresentam uma grande componente de avaliação de morfemas.

CONCLUSÃO

O estudo apresentado nesta dissertação de Mestrado pretendeu analisar as tarefas morfosintáticas utilizadas nos testes formais de linguagem existentes, construídos para a população portuguesa, de forma a verificar quais as que seriam relevantes na identificação da PEDL sintáctica.

A PEDL sintáctica é acompanhada de dificuldades específicas ao nível morfosintáctica. Apesar de existirem vários estudos, cujo propósito foi determinar quais os marcadores clínicos da PEDL sintáctica, os que apresentam dados mais robustos referem dificuldades nas construções que envolvem movimento, tais como passivas reversíveis, relativas, sobretudo de objecto, e interrogativas, com pior desempenho nas interrogativas de objecto. Estas dificuldades são atribuídas, sobretudo, a uma dificuldade na atribuição de papéis temáticos.

Contudo, os testes de linguagem existentes para o PE não incluem este tipo de estruturas de forma significativa, concluindo-se que não contêm tarefas relevantes para a identificação de indivíduos com PEDL sintáctica.

Por outro lado, a identificação de marcadores clínicos, sobretudo para o PE, ainda carece de uma investigação mais aprofundada, de forma a que seja possível chegar a conclusões mais robustas.

Desta forma, este estudo salienta a necessidade de alargar e aprofundar conhecimento acerca das dificuldades presentes na PEDL sintáctica, tornando possível a construção de provas que permitam, de forma objectiva e sistemática, identificar esta patologia.

BIBLIOGRAFIA(S) / REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, V.M., Moreno A., Ramos, V., Quintina, A., Espino, O. (2003). *Avaliação da Linguagem: Teoria e Prática do Processo de Avaliação do Comportamento Linguístico Infantil*. 1.^a ed. São Paulo: Santos Editora.
- Adams, C. (1990). Syntactic comprehension in children with expressive language impairment. *British Journal of Disorders of Communication*, 25, 149-171.
- Aguilar-Mediavilla, E., Sanz-Torrent, M. & Serra-Raventós, M. (2007). "Influence of phonology on morpho-syntax in Romance languages in children with Specific Language Impairment (SLI)". *International Journal of Language and Communication Disorders*, vol. 42, n° 3, pp. 325–347.
- Anderson, R.T. (2001). "Learning an invented inflectional morpheme in Spanish by children with typical language skills and with specific language impairment (SLI)". *International Journal of Language & Communication Disorders*, n° 36, pp. 1–19.
- Archibald, L.M.D. & Gathercole, S.E. (2006). "Prevalence of SLI in language resource units". *Journal of Research in Special Education Needs*, n° 6, pp. 3-10.
- Augusto, M.R.A. (2008). "Distinções entre movimentos A e A-barra na computação *on-line*: qu e passiva". *Revista da ABRALIN*, vol. 7, n° 1, pp. 69-93.
- Bloom, L., Merkin, S. & Wooten, J. (1982). "Wh-Questions: Linguistic Factors That Contribute to the Sequence of Acquisition". *Child Development*, n°3, pp. 1084-1092
- Bonfim, W.F. (2008). *Problemas de linguagem em crianças com dificuldades de aprendizagem (DAp): relações com o déficit específico de linguagem (DEL) e o desenvolvimento da Teoria da Mente*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Bortolini, U.; Arfè, B.; Caselli, M.C.; Degasperi, L.; Deevy, P. & Leonard, L.B. (2006). "Clinical markers for specific language impairment in Italian: the contribution of clitics and non-word repetition". *International Journal of Language and Communication Disorders*, vol. 41, n° 6, pp. 695-712.

- Brunetto, V. (2010). "Syntactic diagnostics for referentiality marking in early null objects: evidence from Italian". *Leeds Working Papers in Linguistics and Phonetics*, nº 15. pp.1-13.
- Castro, A., Branco, T. & Moreira, M. (2010). "Sobre Concordância Nominal em Crianças com PEDL". Comunicação apresentada no XXVI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística (APL), Porto.
- Cerejeira, J. (2009). *Aquisição de interrogativas de sujeito e de objecto em Português Europeu*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Chevrie-Muller, C. & Narbora, J. (2005). *A Linguagem da Criança: aspectos normais e patológicos*. 2.^a ed. São Paulo: Artmed.
- Conti-Ramsden, G. & Botting, N. (1999). "Classification of children with specific language impairment". *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, nº 42, pp. 1195 –1204.
- Conti-Ramsden, G. & Windfuhr, K. (2002). "Productivity with word order and morphology: a comparative look at children with SLI and children with normal language abilities". *International Journal of Language and Communication Disorders*, vol. 37, nº 1, pp. 17–30
- Costa, J. & Lobo, M. (2005). "A aquisição de clíticos em PE: omissão de clíticos ou objecto nulo?". In *Textos seleccionados do XXI Encontro Nacional da APL*, Lisboa: Colibri.
- Costa, J. & Lobo, M. (2006). "Complexidade e omissão de clíticos: o caso dos reflexos". In A. Coutinho & M. Lobo (eds.) *XXII Encontro Nacional da APL*. APL/Colibri, Lisboa, pp. 303-313.
- Costa, J., Lobo, M. & Silva, C. (no prelo). "Subject-object asymmetries in the acquisition of Portuguese relative clauses: adults vs. children". *Lingua*.
- Costa, J., Lobo, M., Silva, C. e Ferreira, E. (2009). "Produção e compreensão de orações relativas em português europeu: dados do desenvolvimento típico, de PEDL e do agramatismo". Comunicação apresentada ao XXIV Encontro Nacional da APL, Braga.

- Costa, J. & Santos, A.L. (2003). *A Falar Como os Bebés: o desenvolvimento linguístico das crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Costa, J. & Santos, A.L. (2009). "What evidence is there for early acquisition of V-to-I in European Portuguese?" In P. Gujarrro-Fuentes & L. Dominguez (eds.). *Selected Proceedings of Romance Turn 3*. CUP.
- Deevy, P. & Leonard, L.B. (2004). "The Comprehension of Wh-Questions in Children with Specific Language Impairment". *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol. 47, pp. 802–815.
- Dicionário Terminológico - <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>
- Dromi, E., Leonard, L.B., Adam, G. & Zadunaisky-Ehrlich, S. (1999). "Verb agreement morphology in hebrew-speaking children with specific language impairment". *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, nº 42, pp. 1414-1431.
- Duarte, I. (1987). *A construção de topicalização na Gramática do Português: Regência, Ligação e condições sobre o movimento*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa.
- Duarte, I. (2000). "O Conhecimento sintático". In Duarte, I. (Org.), *Língua Portuguesa – Instrumentos de análise* (117-175). Lisboa: Universidade Aberta.
- Duarte, I. (1996). "A Topicalização em Português Europeu: uma análise comparativa" In *Actas do Congresso Internacional sobre o Português, vol. I*. Lisboa: APL-Colibri, pp. 327-360.
- Elliot, A. (1982). *A Linguagem da Criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Faria, I.H. (1996). "Linguagem verbal: aspectos biológicos e cognitivos". In Faria, I., Pedro, E., Duarte, I. e Gouveia, C. (Orgs.), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, (p. 35-55). Lisboa: Editorial Caminho.
- Fernandes, V. (em construção). *Compreensão e Produções de Passivas em Crianças Portuguesas com Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Setúbal e Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

- Ferreira, E. (2008). *Compreensão e produção de frases relativas por crianças com perturbação específica do desenvolvimento da linguagem e por adultos com agramatismo*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Fletcher, P. & MacWhinney, B. (1995). *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Friedmann, N. & Costa, J. (2011). "Acquisition of SV and VS order in Hebrew, European Portuguese, Palestinian Arabic and Spanish", *Language Acquisition* 1, 18: 1 - 38.
- Friedmann, N. & Gvion, A. (2002). "Modularity in developmental disorders: Evidence from Specific Language Impairment and peripheral dyslexias". *Behavioral and Brain Sciences*, nº 25, vol. 6, pp. 756-757
- Friedmann, N., Gvion, A. & Novogrodsky, R. (2006). "Syntactic Movement in Agrammatism and S-SLI: two different impairments". In Belletti, A., Bennati, E., Chesi, C., Di Domenico, E. & Ferrari, I. (Eds.), *Language Acquisition and Development* (2006). Cambridge, UK: Cambridge Scholars Press/CSP.
- Friedmann & Lavi (2006). "On the order of acquisition of A-movement, WH-movement and V-C movement". In A. Belletti, E. Bennati, C. Chesi, E. Di Domenico, & I. Ferrari (eds.). *Language Acquisition and development* (2006). Cambridge, UK: Cambridge Scholars Press/CSP.
- Friedmann, N. & Novogrodsky, R. (2004). "The acquisition of relative clause comprehension in Hebrew: a study of SLI and normal development". *Journal of Child Language*, nº 31, pp. 661–681.
- Friedmann, N., & Novogrodsky, R. (2007). "Is the movement deficit in syntactic SLI related to traces or to thematic role transfer?". *Brain and Language*, nº 101, pp. 50-63.
- Friedmann, N., & Novogrodsky, R. (2008). "Subtypes of SLI: SySLI, PhoSLI, LeSLI, and PraSLI". In A. Gavarró, & M. João Freitas (Eds.), *Language acquisition and development* (pp. 205-217). Cambridge, UK: Cambridge Scholars Press/CSP.
- Friedmann, N. & Novogrodsky, R. (2011). "Which questions are most difficult to understand? The comprehension of Wh questions in three subtypes of SLI". *Lingua*, nº 121, pp. 367-382

- Friedmann, N., Novogrodsky, R., Szterman, R., & Preminger, O. (2008). "Resumptive pronouns as last resort when movement is impaired: Relative clauses in hearing impairment". In S. Armon-Lotem, G. Danon, & S. Rothstein (Eds.), *Current Issues in Generative Hebrew Linguistics, series Linguistics Today* (pp. 267-290). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.
- Friedmann, N., & Szterman, R. (2006). "Syntactic movement in orally-trained children with hearing impairment". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, n° 11, pp. 56-75.
- Fonseca, A.R.C. (2011) - *Compreensão e Produção de Orações Relativas por crianças com Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Setúbal e Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Goad, H. (1998). "Plurals in SLI: Prosodic Deficit or Morphological Deficit?". *Language Acquisition*, vol. 7, n° 2, pp. 247 - 284
- Gonçalves, F. (2004). *Riqueza Morfológica e Aquisição da Sintaxe em Português Europeu e Português Brasileiro*. Tese de Doutoramento. Universidade de Évora.
- Guasti, M.T. (2004). *Language Acquisition: The Growth of Grammar*. The MIT Press, Cambridge, MA.
- Håkansson, G., & Hansson, K. (2000). "Comprehension and production of relative clauses: A comparison between Swedish impaired and unimpaired children". *Journal of Child Language*, 27, 313-333.
- Hamann, C; Ohayon, S.; Dubé, S; Frauenfelder, U.H.; Rizzi, L.; Starke, M.; Zesiger, P. (2003). "Aspects of grammatical development in young French children with SLI". *Developmental Science*, vol. 6, n° 2, pp. 151-158.
- Hansson, K. (1997). "Patterns of verb use in Swedish children with SLI: An application of recent theories". *First Language*, n° 17, pp. 195–217.
- Hansson, K.; Leonard, L. (2003). "The use and productivity of verb morphology in specific language impairment: an examination of Swedish". *Linguistics*, vol. 41, pp. 351–79.

- Hansson K; Nettelbladt U (1995). "Grammatical characteristics of Swedish children with SLI". *Journal Of Speech and Hearing Research*, vol. 38, nº 3, pp. 589-598
- Hansson, K.; Nettelbladt, U. & Leonard, L. (2000). "The Status of Verb Morphology and Word Order". *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol. 43, pp. 848-864,
- Jakubowicz, C.; Nash, L.; Rigaut, C. & Gérard, C. (1998). "Determiners and Clitic Pronouns in French-Speaking Children With SLI". *Language Acquisition*, Vol. 7, pp. 113 - 160 .
- Jakubowicz, C. & Strik, N. (2008). "Scope-marking Strategies in the Acquisition of Long Distance wh-Questions in French and Dutch". *Language and Speech*, nº 51, pp. 101-132.
- Joanisse, M.F. & Seidenberg, M.S. (2003). "Phonology and syntax in specific language impairment: Evidence from a connectionist model". *Brain and Language*, nº 86, pp. 40–56
- José, C.R.F. (2011). *Compreensão e Produção de Interrogativas Parciais em Crianças do Português Europeu com Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Setúbal e Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Kobelev, G.M. (2010). "A Formal Foundation for A and A-bar Movement". In Ebert, C.; Jäger, G. & Michaelis, J. (Eds.): *MOL 10/11, Selected papers from the 10th and 11th Mathematics of Language Meetings*, Los Angeles 2007, Bielefeld 2009, vol. 6149, LNCS, pp. 145–159, 2010. Springer-Verlag Berlin, Heidelberg.
- Leonard, L. (1998). *Children with specific language impairment*. Cambridge: MIT Press.
- Levy, H. & Friedmann, N. (2009). "Treatment of syntactic movement in syntactic SLI: A case study". *First Language*, vol. 29, nº 1, pp. 15-49.
- Loureiro, J. (2006). "Aquisição de ordem palavras e de flexão verbal no Português Europeu: produção vs. Compreensão". In *Actas do Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*.

- Marshall, C.; Marinis, T. e van der Lely, H. (2007). "Passive verb morphology: The effect of phonotactics on passive comprehension in typically developing and Grammatical-SLI children". *Lingua*, nº 117, pp. 1434–1447.
- Mateus, M.H., Brito, A.M., Duarte, I. & Faria, I.H. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, S.A.
- McLaughlin, S. (1998). *Introduction to language development*. U.S.A.: Singular Publishing Group, In.
- Montgomery, J.W. & Leonard, L.B. (1998). "Real-time inflectional processing by children with specific language impairment: effects of phonetic substance". *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, vol. 41, pp. 1432-1443.
- Moore, M.E. (2001). "Third person pronoun errors by children with and without language impairment". *Journal of Communication Disorders*, vol. 34, nº 3, pp. 207-228.
- Novogrodsky, R. & Friedmann, N. (2003). The movement deficit in SLI: Trace deletion or thematic role transfer impairment? In Y. Falk (Ed.), *Proceedings of the 19th LATL conference*.
- Novogrodsky, R. & Friedmann, N. (2006). "The production of relative clauses in syntactic SLI: a window to the nature of the impairment". *Advances in Speech-Language Pathology*, vol. 8, nº4, pp. 364-375.
- Novogrodsky, R., & Friedmann, N. (2010). "Not all dependencies are impaired in Syntactic-SLI: Binding in children with a deficit in Wh-movement". In K. Franich, L. Keil, K. Iserman, & J. Chandlee (Eds.), *The 34th Boston University Conference on Language Development (BUCLD) proceedings*, Cascadilla Press.
- Oetting, J.B. & Newkirk, B.L.(2008). "Subject Relatives by Children with and without SLI across Different Dialects of English". *Clinical Linguistics & Phonetics*, nº 22, vol. 2, pp. 111-125.
- Oetting, J.B. & Rice, M. (1993). "Plural acquisition in children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*". In N. Schavetti, & D. Metz. (Eds.). (1996). *Evaluating research in communicative disorders* (3rd ed.) (pp. 411-433). Boston, MA: Allyn and Bacon, pp. 1236-1248.

- Paradis, J.; Crago, M. & Genesee, F. (in press). "Object Clitics as a Clinical Marker of SLI in French: Evidence from French-English Bilingual Children". *Proceedings of 27th Boston University Conference on Language Development*. Somerville. M.A.: Cascadia Press.
- Pereira, T.C. (2008). *Influência do Jardim-de-Infância no Desenvolvimento Morfossintático das Crianças*. Monografia de Licenciatura Bi-etápica em Terapia da Fala. Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Paul, R. (2001). *Language Disorders from Infancy through Adolescence: Assessment & Intervention*. 2.^a ed. United States of America: Mosby.
- Piajet, J. (2002). *The Language and Thought of the Children*. 3^a ed. New York: Routhledge Classics.
- Puglisi, M.L.; Befi-Lopes, D.M. & Takiuchi, N. (2005). "Utilização e compreensão de preposições por crianças com distúrbio específico de linguagem". *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, vol. 17, n^o 3, pp. 331-344.
- Radford, A.; Atkinson, M.; Britain, D.; Clahsen, H. & Spencer, A. (1999). *Linguistics: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rapin, I. & Allen, D.A. (1983) "Developmental language disorders: Nosological considerations." In Kirk, U. (Ed.). *Neuropsychology of Language, Reading and Spelling*. Academic Press, New York, pp. 155-184.
- Raposo, E.P. (1992). "A língua como sistema de representação mental". In Raposo, E. P. (Org.), *Teoria da gramática. A faculdade da linguagem*, (p. 25-63). Lisboa: Caminho.
- Rice, M., & Oetting, J. (1993). Morphological deficits of children with SLI: Evaluation of number marking and agreement relations. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 1249-1257.
- Rice, M.L.; Wexler, K. & Cleave, P.L. (1995). Specific language impairment as a period of extended optional infinitive. *Journal Of Speech And Hearing Research*, vol. 38, n^o), pp. 850-63.
- Rigolet, S. A. N. (1998). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem – linhas de orientação para crianças até aos 6 anos*. Porto: Porto Editora.

- Sanz-Torrent, M.; Serrat, E.; Andreu, L.; Serra, M. (2008). "Verb morphology in Catalan and Spanish in children with Specific Language Impairment: a developmental study". *Clinical Linguistics & Phonetics*, vol. 22, n° 6, pp. 459–474
- Schuele, C.M. & Nicholls, L.M. (2000). "Relative clauses: evidence of continued linguistic vulnerability in children with specific language impairment". *Clinical linguistics & phonetics*, vol. 14, n° 8, pp. 563 – 585.
- Schuele, C.M. & Tolbert, L. (2001). "Omissions of obligatory relative markers in children with specific language impairment". *Clinical linguistics & phonetics*, vol. 15, n° 4, pp. 257 – 274.
- Serratrice, L.; Joseph, K.L. & Conti-Ramsden, G. (2003). "The acquisition of past tense in preschool children with specific language impairment and unaffected controls: regular and irregular forms". *Linguistics*, vol. 41, n° 2, pp. 321–349
- Shalom, D. B. (2003). "Understanding SLI: neuropsychological perspective " In Levy, Y. & Schaefer, J. (2003). *Language competence across populations: toward a definition of specific language impairment*. EUA: Lawrence Erlbaum Associates. (pp. 413-424)
- Silva, M. (2004). *Provas de Avaliação do desenvolvimento linguístico: para uma avaliação da componente sintático-semântica*. Lisboa: Actas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística.
- Sim-Sim, I. (1998). "Linguagem e cognição. Um olhar sobre teorias explicativas" In Sim-Sim, I. (Org.), *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta. pp. 291-338.
- Sim-Sim, I. (2006). *Avaliação da linguagem oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. 4.^a ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behaviour*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Soares, C. (2003). "Computational Complexity and the Acquisition of the CP Field in European Portuguese". Paper presented at ConSole XII.
- Soares, C. (2006). *La syntaxe de la périphérie gauche en portugais européen et son acquisition*. Thèse de doctorat, Université Paris.

- Southwood, F. & van Hout, R. (2010). "Production of Tense Morphology by Afrikaans-Speaking Children With and Without Specific Language Impairment". *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, vol. 53, pp. 394–413.
- Stavrakaki, S. (2001). Comprehension of reversible relative clauses in specifically language impaired and normally developing Greek children. *Brain and Language*, n° 77, pp. 419-431.
- Stavrakaki, S. & van der Lely, H.K.J. (2010). "Production and comprehension of pronouns by Greek children with specific language impairment". *British Journal of Developmental Psychology*, n° 28, pp. 189-216.
- Sua-Kay, E. & Tavares, M.D. (2006). *TALC – Teste de Avaliação da Linguagem na Criança – Manual*. Lisboa: Oficina Didáctica.
- Svenonius, P. (1986). "A movement vs. A-bar movement". Background notes for Holmberg 1986, October 12, 1998.
(http://www.hum.uit.no/a/svenonius/courses/phr.struct/A_A-bar-mvmt.html)
- Van der Lely, H.J.K. (1996a). "Specifically language impaired and normally developing children: Verbal passive vs. adjectival passive sentence interpretation". *Lingua*, n° 98, pp. 243-272.
- Van der Lely, H.J.K. (1996b). "Language modularity and grammatically specific language impaired children". *Child Language*, pp. 188-201. UK: Multilingual Matters, Ltd.
- Van der Lely, H.J.K. (2005). "Domain-specific cognitive systems: insight from Grammatical-SLI". *Trends in Cognitive Sciences*, vol.9, n°2, pp. 53 – 59.
- Van der Lely, H.K.J. & Battell, J. (2003). "Wh-Movement in Children with Grammatical SLI: A Test of the RDDR Hypothesis". *Language*, vol. 79, n° 1, pp. 153-181.
- Van der Lely, H.K.J. & Christian, V. (2000). "Lexical word formation in Grammatical SLI". *Cognition*, n° 75, pp. 33-63.
- Van der Lely, H.K.J. & Harris, M. (1990). "Comprehension of reversible sentences in specifically language-impaired children". *Journal of Speech and Hearing Disorders*, vol. 55, pp. 101-117.

Van der Lely, H.K.J. & Stollwerck, L. (1997). "Binding theory and grammatical specific language impairment in children". *Cognition*, nº 62, pp. 245–290.

Weissenborn, J., Goodluck H. e Roeper, T. (1992). *Theoretical Issues in Language Acquisition: Continuity and Change in Development*. EUA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.